

**EDER SOARES**

**A DIALOGICIDADE FREIREANA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FRANCA**

**2006**

**EDER SOARES**

**A DIALOGICIDADE FREIREANA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração – Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora:  
Profa. Dra. Djanira Soares de O. e Almeida

**FRANCA**

**2006**

Soares, Eder

A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos /  
Eder Soares. –Franca: UNESP, 2006.

Tese – Doutorado – Serviço Social – Faculdade de  
História, Direito e Serviço Social – UNESP.

1. Educação popular. 2. Alfabetização – Jovens e adultos.  
3. Paulo Freire – Crítica e interpretação. 4. Práxis dialógica.

CDD – 374

**EDER SOARES**

**A DIALOGICIDADE FREIREANA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração – Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente \_\_\_\_\_

2º Examinador \_\_\_\_\_

3º Examinador \_\_\_\_\_

4º Examinador \_\_\_\_\_

5º Examinador \_\_\_\_\_

Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Esta Tese foi patrocinada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Bolsa Demanda Social (CAPES) através do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca.

*"Faz-se o caminho à medida que se vai caminhando".*

*(António Machado, poeta espanhol)*

## DEDICATÓRIA

*Para*

*Meus afilhados, Rodrigo e Aline;*

*Minha irmã, Solange (In memoriam);*

*e a todas as pessoas que vêm  
partilhando suas vidas comigo ...*

## AGRADECIMENTOS

*Minha sincera gratidão à Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida pelo incentivo e valiosa orientação, importantes para que este trabalho se efetuassem.*

*Um trabalho desta natureza absorve nossas vidas por longos e, por vezes, difíceis anos. Ao concluí-lo, não posso deixar de pensar nas pessoas com quem compartilhei esse caminho. Sou grato a todos porque fizeram de mim uma pessoa melhor, especialmente:*

*À Me. Helenice Brizolla, com a qual compartilho há muitos anos minha vida profissional, por me fazer descobrir novas formas de ver e sentir o mundo, pensar diferente e sonhar novos caminhos.*

*À Fabiana Aparecida Lindolfo que, como educadora responsável pela Turma de EJA da Pastoral da Criança da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP, compartilhou comigo suas experiências durante o processo de alfabetização.*

*A todos os alfabetizados, pelo tempo despendido, pela credibilidade e confiança ao participarem como sujeitos deste trabalho.*

*À Pastoral da Criança, pelo testemunho de que um “outro mundo é possível” quando se pratica a solidariedade.*

*À minha família e aos meus amigos, sempre prontos a me apoiar nestes momentos.*

*Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da UNESP-Franca, por toda atenção e disponibilidade despendidas no processo deste trabalho.*

*A Deus, pela presença em minha caminhada.*

## RESUMO

O presente estudo propôs-se a compreender e interpretar as percepções e significados das experiências vividas por jovens e adultos alfabetizando. Com esta pesquisa, queremos possibilitar aos profissionais que trabalham com Educação Popular, entre outros, os Assistentes Sociais, para que possam recolocar em suas práticas novos ou renovados paradigmas, enfoques e perspectivas na abordagem dos processos de socialização implicados em trabalhos populares, particularmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. O Brasil ainda é um dos países mais atrasados em matéria de educação, ostentando a cifra vergonhosa de cerca de 15% de analfabetos entre a população adulta acima de 15 anos, onde o analfabeto não convive com a civilização e não progride no trabalho nem evolui socialmente. Com o objetivo de compreender e interpretar a dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos, buscamos na fenomenologia hermenêutica um modo de pesquisa que atendesse à especificidade do tema. Foram ouvidos na primeira entrevista vinte discursos de alfabetizando proferidos na inscrição do Curso e, na segunda entrevista, dezenove discursos no término do Curso, a partir da questão orientadora: o que significa ser alfabetizado? Esses discursos, uma vez submetidos à análise fenomenológica, desvelaram as seguintes categorias: *primeira entrevista* – “vivenciar situações de exclusão”, “aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida”, “superar as atuais condições de vida”; *segunda entrevista* – “participar no processo de construção do conhecimento”, “ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social”, “tomar consciência da realidade e de suas possibilidades”. Em seguida, enfocamos cada dimensão da relação realidade-homem-sociedade, percorrendo um caminho fenomenológico-hermenêutico do primeiro para o segundo discurso dos alfabetizando em relação à dialogicidade freireana, o que nos possibilitou, especificamente, desembocar na práxis dialógica, isto é, na possibilidade de uma transformação real das condições de vida do alfabetizando envolvido no processo de alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação popular, educação de jovens e adultos, dialogicidade freireana, fenomenologia, hermenêutica, práxis dialógica.

## ABSTRACT

The present study was aimed at understanding and interpreting the perceptions and meanings of the experiences lived by youngsters and adults in the process of learning how to read and write. With this study we wish to enable the professionals who work with Popular Education, among others the Social Workers, to reinsert new or renewed paradigms, focuses and perspectives in the approach of the socialization processes implied in popular work, especially in what concerns the Education of Youngsters and Adults. Brazil is still one of the most backward countries in matter of education, boasting the shameful figure of about 15% of illiterates among the adult population over 15, where the illiterate does not live along the civilization and cannot progress at work or evolve socially. Aimed at understanding and interpreting Paulo Freire's dialogic in the education of youngsters and adults, we sought in the hermeneutical phenomenology a research design which fulfilled the specificity of our subject. In the first interview, twenty accounts of students learning how to read and write delivered at the registration in the Course were listened to and, in the second interview, nineteen accounts made at the end of the course triggered by the leading question: what is it to be literate? These accounts, once submitted to phenomenological analysis, yielded the following categories: *first interview* – “experiencing exclusion situations”, “learning how to read and write from the reality experienced”, “overcoming the current life conditions”; *second interview* – “participating in the knowledge building process”, “being recognized as a subject and not an object of a social practice”, “becoming aware of the reality and its possibilities”. Afterwards, we approached each dimension of the reality-man-society relation along a phenomenological-hermeneutical way from the first to the second learners' account in relation to Freire's dialogic, which allowed us, specifically, to end up in the dialogic praxis, which is, in the possibility of a real transformation in the life quality conditions of the student involved in the literacy process.

**KEYWORDS:** popular education, education of youngsters and adults, freire's dialogic, phenomenology, hermeneutics, dialogic praxis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	<b>Categorias desveladoras analisadas na primeira entrevista</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Primeira categoria desveladora analisada na segunda entrevista</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Segunda categoria desveladora analisada na segunda entrevista</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Terceira categoria desveladora analisada na segunda entrevista</b>	<b>93</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Perspectivas atuais da Educação Popular.....	20
1.2 Paulo Freire e a pedagogia dialógica .....	30
1.3 Educação de Jovens e Adultos.....	42
<b>CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>60</b>
2.1 A fenomenologia hermenêutica como método.....	62
2.2 Trajetória metodológica.....	73
2.2.1 Obtendo uma coletânea de experiências .....	78
2.2.2 Análise fenomenológica .....	79
2.2.3 Hermenêutica .....	80
<b>CAPÍTULO 3 A DIALOGICIDADE FREIREANA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>82</b>
3.1 Vivenciar situações de exclusão .....	85
3.2 Aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida .....	88
3.3 Superar as atuais condições de vida.....	89
3.4 Participar no processo de construção do conhecimento.....	94
3.5 Ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social ...	99
3.6 Tomar consciência da realidade e de suas possibilidades .....	103
<b>CAPÍTULO 4 A PRÁXIS DIALÓGICA .....</b>	<b>110</b>
4.1 A dimensão realidade objetiva.....	112
4.2 A dimensão homem .....	114
4.3 A dimensão sociedade.....	116
4.4 Elaborando ações transformadoras .....	119
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

# **INTRODUÇÃO**

Inicialmente, acreditamos que seja de fundamental importância reconstruir o caminho percorrido em nossa trajetória, permitindo-nos recuperar a contextualização de nosso interesse pela área de Serviço Social: Trabalho e Sociedade, na qual desenvolvemos esta pesquisa.

Com o intuito de estabelecer a temática e justificativa desta pesquisa, procederemos a uma descrição de como caminhamos ao longo desta investigação, buscando alcançar a compreensão e a interpretação da dialogicidade freireana na Educação de Jovens e Adultos.

As reflexões que motivaram essa investigação surgiram no início do ano de 2002, quando concluímos nossa Dissertação de Mestrado, intitulada “Fenomenologia do diálogo familiar como um caminho possível para a construção da cidadania”. Fundamentados na abordagem buberiana e nos apropriando do método fenomenológico, compreendemos que o diálogo familiar possibilita a construção da cidadania; e, analisando os discursos das famílias que fizeram parte de nossa pesquisa, pudemos perceber que os pais, mesmo sendo analfabetos, valorizam a educação como uma das formas de garantir uma qualidade de vida melhor.

Essas reflexões advindas do Mestrado nos possibilitaram desvelar muitas de nossas indagações, dar sentido a elas e buscar outros caminhos que nos permitissem não somente compreender, mas também interpretar o diálogo num processo de educação de jovens e adultos (EJA).

No segundo semestre de 2002, participando como ouvinte da Disciplina “Didática do Ensino Superior”, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FHDSS/UNESP de Franca, entramos em contato com os principais pensadores e educadores cujas idéias subsidiaram a construção dos paradigmas educacionais brasileiros do século XX. Entre esses educadores, Paulo Freire foi quem mais suscitou em nós reflexões quanto à responsabilidade do ato educativo e da necessidade de os educadores se comprometerem com o exercício de uma educação que potencialize a pessoa para ser sujeito apto a interagir tanto em seu âmbito local (comunidade) quanto no mundo globalizado, de forma que os resultados das relações dialógicas estabelecidas gerem uma sociedade democrática, tornando explícito o vínculo entre política e educação.

Assim, no início de 2003, percebendo a necessidade de dar continuidade à nossa pesquisa, participamos do processo de seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, com o objetivo de percorrer um

caminho fenomenológico-hermenêutico da dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos integrantes do Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP.

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na linha de pesquisa Serviço Social: Formação e Prática Profissional ofereceu condições para discutir as contradições entre o capital e o trabalho, cujos desdobramentos hoje interpretamos com clareza na vida cotidiana, bem como a compreensão de que os processos políticos que ocorrem e se vitalizam nas formulações das políticas sociais e instituições, são matéria-prima e espaço da prática profissional de todos que acreditam num “outro mundo possível”.

Acreditamos que a vida acadêmica percorrida até o momento abriu caminhos para instrumentalizar a nossa reflexão e prática, interrogar fenômenos, buscar suas essências, interpretá-las e devolvê-las ao mundo, transformando-o. Também nos possibilitou buscar na fenomenologia hermenêutica um modo próprio de pesquisa que atendesse a especificidade do tema. Isto significa que, fundamentado na pedagogia dialógica de Paulo Freire, este estudo versa sobre uma interpretação da dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos para além do aspecto institucional, como processo de autoconstituição do alfabetizando, calcado nas dimensões realidade – homem – sociedade.

Através da criação da concepção popular de educação, Paulo Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, comprometendo-se verdadeiramente com pessoas. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base, fundamentalmente, na dialogicidade enquanto exigência do ato educativo.

Isso faz com que Paulo Freire seja, hoje, um dos educadores mais lidos do mundo. Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de sua teoria do conhecimento que aponta para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Deste modo, concebemos a Educação Popular como um ato dialógico que se dá entre pessoas engajadas numa relação de uma existência com outra existência; é um processo que nasce da observação, passa pela reflexão e culmina na ação transformadora. Esse processo de observação-reflexão-ação é a própria dialogicidade freireana.

O referencial maior dessa pedagogia do diálogo é a práxis, a ação transformadora. Daí porque o diálogo, em Paulo Freire, não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na *práxis* (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo.

A pedagogia dialógica de Paulo Freire nos possibilita compreender o alfabetizando como um ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo e para o mundo.

Porém, o mundo atual, submetido às influências da economia, tecnologia e cultura globalizadas, impõe níveis de educação cada vez mais elevados para que as pessoas tenham acesso às condições de sobrevivência decentes ou à ascensão social. Num mundo que depende do letramento, há um contingente enorme de pessoas à margem das promessas de modernidade e progresso, muitas delas reféns dos baixos níveis de educação e com habilidades de leitura e escrita muito limitadas. É parte deste contexto a luta dos alfabetizandos pela sua emancipação, pelo auto-reconhecimento e reconhecimento social, pela garantia de seus direitos a uma vida digna.

Compartilhar com os alfabetizandos a sua experiência cotidiana nos possibilitou delinear e expressar em uma interrogação – o que significa ser alfabetizado? – nossas inquietudes e perplexidades diante do mundo vivido por eles. E, os discursos obtidos a partir desta questão, nos possibilitaram percorrer um caminho fenomenológico-hermenêutico, isto é, interpretar/elaborar ações transformadoras projetadas na compreensão da dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos, integrantes do Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança.

Com esta pesquisa, queremos possibilitar aos profissionais que trabalham com Educação Popular, entre outros, os Assistentes Sociais, para que possam utilizar em suas práticas novas perspectivas na abordagem dos processos de socialização implicados em trabalhos populares, particularmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, a tarefa específica a que nos propomos com este estudo é investigar as percepções e significados das experiências vividas por jovens e adultos alfabetizandos. O foco está na perspectiva de que a dialogicidade freireana é uma

categoria indispensável na Educação de Jovens e Adultos, tendo, o pesquisador, a consciência de que existem outras inúmeras formas para essa investigação. Uma delas é o tratamento lingüístico do diálogo, que não faz parte dos objetivos deste trabalho.

Para realizar tal tarefa, apresentamos este trabalho como segue:

**Capítulo 1 “Referencial teórico”:** na primeira parte apresentamos uma reflexão atualizada daquilo que ficou conhecido como “Educação Popular” na sociedade brasileira e latino-americana após a década de 60 do século XX; na segunda parte descrevemos a pedagogia dialógica do educador popular Paulo Freire; e na terceira parte abordamos a concepção freireana de Educação de Jovens e Adultos na prática da Pastoral da Criança.

**Capítulo 2 “Procedimentos metodológicos”:** primeiramente tratamos de abordar a fenomenologia hermenêutica como método de pesquisa e justificar tal escolha. Em seguida elaboramos nossa trajetória fenomenológica, para estabelecer e buscar respostas à interrogação fundamental, orientadora – “o que significa ser alfabetizado?” – na tentativa de possibilitar a revelação da natureza das vivências do alfabetizando, compreendê-las e interpretá-las.

**Capítulo 3 “A dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos”:** é onde apresentamos os discursos dos alfabetizados sobre suas vivências e através deles, o modo como eles as revelaram trazendo à luz a compreensão da dialogicidade freireana, enquanto fenômeno.

**Capítulo 4 “A práxis dialógica”:** pretendemos interpretar as experiências vivenciadas pelos alfabetizados enfocando cada dimensão da relação realidade-homem-sociedade, percorrendo um caminho fenomenológico-hermenêutico, do primeiro para o segundo discurso dos alfabetizados, em relação à dialogicidade freireana. Existe uma esperança intrínseca de que a pedagogia dialógica de Paulo Freire nos possibilite alguma mudança nas condições de vida dos alfabetizados.

Por último, apresentamos algumas reflexões que nos remetem a buscar, ainda mais, outros caminhos para, efetivamente, podermos investir na educação dos seres humanos e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

# **CAPÍTULO 1**

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Vivemos um tempo de significativas mudanças sociais, econômicas e políticas e de expectativas científicas e tecnológicas. Um tempo de crise de concepções e paradigmas, mas também de esperança num “outro mundo possível”.

Moacir Gadotti<sup>1</sup>, nos chama a atenção para as seguintes palavras dos educadores, durante o *Fórum Social Mundial I* em Porto Alegre, de 25 a 30 de janeiro de 2001:

No século que findou, dois projetos de sociedade fracassaram relativamente ao processo civilizatório: um porque privilegiou o eu, eliminando o nós; o outro porque privilegiou o nós, desconsiderando o eu. Neste novo século, confrontam-se dois projetos antagônicos de sociedade: um subordina o social ao econômico e ao império do mercado; outro prioriza o social. Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, é necessário que toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como pré-condição. Esta educação tem como pressupostos o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo (GADOTTI, 2006).

Costumamos definir nossa era como a era do conhecimento. Talvez pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores da nossa sociedade, ele tornou-se peça chave para entender a própria sociedade atual. Pode ser que, de fato, já tenhamos ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Uma vez que o conhecimento é o grande capital da humanidade, torna-se básico para a sobrevivência de todos. Por isso, ele deve ser disponibilizado a todos. O acesso ao conhecimento, embora seja um direito de todos, é ainda muito precário, sobretudo em sociedades com grande atraso educacional como a nossa (DEMO, 2001).

Diante disso, temos a impressão de que a educação brasileira se encontra em um círculo vicioso. De um lado, a própria situação global e as opções econômicas e políticas levam muitos a não acreditar na possibilidade de se construir um verdadeiro projeto de educação transformadora. De outro lado, a ausência de um tal projeto, relega para um plano inatingível o ideal de uma sociedade participativa e justa, sem os descompassos e escândalos hoje nela existentes.

---

<sup>1</sup> Moacir Gadotti, professor titular da Universidade de São Paulo, diretor do Instituto Paulo Freire e autor de várias obras, entre elas: *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1988), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994) e *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 2000).

O fato é que o problema da educação não é um problema isolado. Acha-se estreitamente relacionado aos impasses vividos na economia, na política e na cultura, e à crise da ética e da religiosidade. Prende-se a estrangulamentos de natureza estrutural, com raízes na própria formação histórica de nosso país.

A educação se associa, hoje, a um quadro conjuntural negativo, cujos indicadores nos são continuamente apontados pela imprensa e outros meios de comunicação e constatados na experiência direta e cotidiana de todo cidadão. Há um quadro de desemprego, arrocho salarial e concentração de renda. A ausência de reformas profundas e corajosas intensifica a migração interna e agrava as deficiências no campo rural e nas áreas da habitação, trabalho, saúde, nutrição e educação.

Há, além disso, também, preocupantes indicadores comportamentais e culturais. Eles põem em manifesto uma séria crise de valores e das instituições, que atinge os grupos sociais e organizações diretamente envolvidos na educação, como, por exemplo, a família. O comportamento do povo brasileiro, enquanto tal, em quase todos os seus segmentos, revela sinais preocupantes de deterioração. Tudo dentro das rápidas transformações que estão exigindo um redimensionamento da educação.

Precisamos, pois, de uma educação que se externa pela busca por conhecimento que vai no sentido do fazer história. Uma educação contendo uma metodologia que mostre aos homens a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática cotidiana. Uma educação que afirma a subjetividade como condição da transformação social. Que afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade.

Assim, entende Pedro Demo:

Talvez por desconfiar tanto da capacidade de transformar a realidade eticamente, predomina a perspectiva das condições objetivas de mudança, a exemplo do marxismo que aposta tudo nas contradições objetivas do modo de produção. O capitalismo será ultrapassado necessariamente, não por competência humana, mas como efeito intrínseco de uma causa determinista. O progresso no conhecimento poderia, por sua vez, sinalizar outro momento histórico, a saber, aquele no qual as condições subjetivas se imporiam às objetivas cada vez mais. Se o saber pensar é o centro do intervir, se conhecer é a alma do inovar, se a ciência é a pedra de toque da emancipação, a história será cada vez mais feita, do que apenas acontecida (DEMO, 1997, p. 286-287).

Por isso, ao pensarmos a história como possibilidade pela ação consciente de sujeitos históricos organizados, precisamos reconhecer a educação popular também como possibilidade de elaborarmos ações transformadoras da realidade em que vivemos.

Assim, com o objetivo de abordar a dialogicidade freireana como uma categoria indispensável na prática da Educação de Jovens e Adultos, dividimos o presente capítulo, em três partes: na primeira, apresentamos uma reflexão atualizada daquilo que ficou conhecido como “Educação Popular” na sociedade brasileira e latino-americana após a década de 60 do século XX; na segunda, descrevemos a pedagogia dialógica do educador popular Paulo Freire; e na terceira parte, abordamos a concepção freireana de Educação de Jovens e Adultos na prática da Pastoral da Criança.

### **1.1 Perspectivas atuais da Educação Popular<sup>2</sup>.**

Primeiramente, acreditamos que seja importante esclarecer que não é nossa intenção elaborar aqui uma análise histórica, nem técnica e, muito menos, científica da educação. Para isso, sugerimos, aos interessados neste assunto, entre tantas outras, a obra de Franco Cambi – *História da Pedagogia* – publicada, no Brasil, em 1999 pela Editora UNESP.

Queremos salientar, que também não pretendemos relacionar e nem separar o “saber popular” do “saber científico”. Pois, entendemos que a educação como prática da comunidade e a escola como espaço do pensamento científico, representam um desdobramento de um mesmo processo educativo: a busca por conhecimento no sentido do fazer história.

Lembramos, ainda, que o objetivo deste trabalho é abordar a dialogicidade freireana no contexto atual da “educação popular”, especificamente na prática da Educação de Jovens e Adultos. É, pois, neste sentido que caminharemos,

---

<sup>2</sup> Utilizaremos este conceito dentro do contexto do que no Brasil convencionou-se chamar de “Educação Popular”, entendendo-se na maioria das vezes o processo de educação informal (fora do currículo escolar) voltado a colaborar com as classes populares em sua busca de melhor compreensão da realidade e de capacitação para nela atuar, tornando-se assim sempre mais um “sujeito histórico” de maior peso na conjuntura brasileira.

apresentando, a seguir, uma breve reflexão daquilo que ficou conhecido como “Educação Popular” na sociedade brasileira e latino-americana após a década de 60 do século XX.

Na busca pela educação como possibilidade da afirmação daquele que se educa, nos deparamos com o ponto de partida e com o ponto de chegada do ato educativo, isto é, a própria realidade do educando. *Afirmar-se*, significa lutar pela justiça e reivindicar o direito de uma vida digna para todos. Dessa maneira, se constitui o elemento que consideramos essencial no processo educativo: a transformação da realidade de todos aqueles que não são reconhecidos como sujeitos e têm suas identidades negadas.

A procura por justiça e pela afirmação de um povo, de uma comunidade ou de uma maioria, ou mesmo de um tipo comunitário, através do processo educativo no sentido da afirmação de suas identidades, tornou-se traço constitutivo dos movimentos de contestação e a marca em todos os movimentos sociais, na modernidade e na contemporaneidade.

Dentre as revoluções liberais modernas, a Revolução Francesa, por exemplo, trouxe ao cenário das lutas políticas, setores sociais simples ou populares, lutando por liberdade, fraternidade e igualdade e definindo alternativas para uma vida digna. Contudo, é em Marx que encontramos um avanço fundamental na busca por alternativas. Em “*O manifesto comunista*”, Marx, ao defender a busca pela conquista do poder político por parte dos setores sociais proletarizados, fecunda os movimentos de libertação, em todo o século XX (MARX; ENGELS, 1998).

Deste modo, a sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 do século XX pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como “Educação Popular”.

O Brasil e a América Latina tornaram-se pioneiros em educação popular no mundo, em parte pelas décadas de exclusão a que a população foi submetida. Uma história inteira construída em cima da exploração social, na avaliação dos especialistas no tema, criou uma desigualdade agravada por um sistema de educação formal falho e excludente.

A história da educação popular nos remete, portanto, às esperanças que na década de 60 foram se avolumando, a partir de uma sucessão de conjunturas internacionais e nacionais que pareciam favoráveis a uma mudança da sociedade no sentido que poderia ser desejável pelas massas populares. Basta pensar na revolução

cubana; nos propósitos da Aliança para o Progresso como “resposta americana” ao perigo socialista; na ventania que sacudiu a Igreja Católica a partir do Vaticano 2º; no movimento pelas “reformas de base” no governo Jango; e em tudo o que preparou em nível mundial a grande sacudida de 1968. Foi nesse contexto que apareceu o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa governamental de alfabetização criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na década de 60, quando o movimento de educação popular aparece no cenário nacional, ele apenas busca o atendimento às necessidades básicas do alfabetizando. Caracterizada primariamente como assistencial, a educação popular anteriormente atuava somente na alfabetização de jovens e adultos. Nessa mesma década, Paulo Freire começa a trabalhar com conscientização. A educação popular deve ser não apenas alfabetizadora, mas também libertadora:

[...] Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2003b, p. 28)

Deste modo, Paulo Freire introduziu no conceito da educação popular a questão da conscientização social. Ao partir para a união da alfabetização a um processo de conscientização, ele ensinou não só a escrita e leitura, mas pregou também a libertação do povo oprimido. Assim, “Ivo não apenas via a uva”, mas queria saber de onde ela vinha e para onde a riqueza daquele produto era destinada.

Paulo Freire e sua “pedagogia do oprimido”, o Movimento de Educação de Base e a primeira atuação da Igreja na área da alfabetização-conscientização representam nesse período as tentativas que desencadearam a vontade de construção do “novo sujeito histórico” a partir das classes populares.

Se esse foi o marco do início da história da educação popular no país, os anos seguintes seriam ainda mais fundamentais.

A partir da década de 70, no período mais repressor da ditadura militar, o movimento luta também pela organização da sociedade civil. Principalmente através

de redes de conhecimento, sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade (MATURANA; VARELA, 1995)<sup>3</sup>.

Além de conscientização e organização, as comunidades atendidas devem ser capazes de produzir e gerir os próprios projetos de inclusão.

O golpe militar de 1964 e, sobretudo o AI 5 fechando o ano de 1968, puseram fim a um período de sonhos e experiências de educação popular. Despertar a consciência do povo era um perigo para a ditadura e os trabalhos de conscientização e organização foram duramente atingidos.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) tornaram-se então o único ambiente onde foi possível continuar a mesma busca, com os nomes de “evangelização libertadora” e “participação na transformação da sociedade”. Mudança eclesial e engajamento social andavam juntos. O trabalho de educação popular foi assumido em grande parte por “agentes de pastoral”, padres, seminaristas, religiosas e leigos.

Nas CEBs acharam suas nascentes os “Movimentos Populares”: contra a carestia, pela moradia, nas associações de moradores etc. Aí também encontrou um forte apoio o novo Movimento Sindical, que levou à ruptura das barreiras do governo militar e ao encaminhamento da organização dos trabalhadores em partidos e centrais sindicais.

No fim da década de 70, porém, iniciou-se uma grande mudança no seio da Igreja Católica. Com o advento de João Paulo 2º, fortaleceu-se um processo de direção contrária, já antes começado em nível de Conferência Episcopal Latino Americana (CELAM), que afastou sempre mais padres, seminaristas e religiosas do engajamento nas CEBs e sobretudo nos movimentos populares.

Ainda na segunda metade da década de 70 nasceram ou se fortaleceram grupos de leigos que foram assumindo um papel subsidiário junto às comunidades e organizações populares e que tiveram importância crescente na década sucessiva. Seu papel educativo, na maioria das vezes, foi chamado de “assessoria”.

Nasceram ou se fortaleceram no mesmo tempo as grandes “Organizações Não Governamentais” (ONGs), localizadas sobretudo nos grandes centros (Rio de

---

<sup>3</sup> Refere-se ao enfoque da cognição, que tem importantes implicações sociais e éticas para o único mundo que nós, humanos, podemos ter: este mundo que criamos juntos por meio das ações de nossa coexistência.

Janeiro em primeiro lugar) com características leigas, ecumênicas, acadêmicas e engajadas junto ao movimento popular.

Tais ONGs assumiram o papel de “assessoria” a comunidades e organizações populares, mas há evidentemente grandes diferenças nos dois sentidos da palavra. Os “assessores” das ONGs normalmente são uma presença: apenas ocasional (é difícil que possam acompanhar permanentemente um grupo); especializada (cada ONG e assessor têm seu campo de atuação); e cara, pois na maioria das vezes tem que cobrir grandes distâncias para chegar ao lugar a ser assessorado. Desenvolvem certamente um grande papel de conscientização de massa, com as “campanhas” em nível nacional, o levantamento de “temas” novos como, por exemplo, mulher e ecologia e o diálogo com as instituições governamentais e internacionais. Mas ficam muito distantes da maioria do povo e não têm condições de reverter o processo de desgaste da educação popular.

Ao contrário, os “assessores populares” tendem a ser uma presença: mais permanente e próxima dos grupos acompanhados; polivalente, tendo que responder a todas as demandas que se apresentam a cada momento; mais barata, ou quase gratuita, pois muitas vezes o sustento dos mesmos se supõe garantido pelos financiamentos externos, enviados às pequenas entidades do interior ou às “pastorais sociais” da Igreja Católica.

A década de 80 foi considerada, do ponto de vista social, a década perdida. Apesar da reconquista da democracia política, dos grandes avanços da organização dos trabalhadores, da abertura de espaços parlamentares em nível local, estadual e nacional, as condições de vida das grandes majorias simplesmente pioraram.

A década de 90 ficou marcada pelo aumento do campo de atividades da educação popular. Vários segmentos da sociedade civil organizada passam a se apropriar do conhecimento da educação popular para atender necessidades específicas de seu público.

Em relação à questão da educação, assistimos ao progressivo desmonte da educação formal. Pode ter diminuído o número de analfabetos, mas também piorou muito o nível de cultura de quem consegue terminar o primeiro ou mesmo o segundo grau.

A democracia política não levou a maior envolvimento popular na direção dos destinos do país: corrupção e clientelismo fizeram o povo caminhar em sentido

contrário. Há quem escreva, hoje, que foi uma ilusão pensar no emergir de um “novo sujeito histórico” e aposte numa “volta às classes médias”.

Acelerou-se mais que o previsto a retração da Igreja Católica com respeito aos trabalhos de conscientização-organização popular. Haja visto o atual “silêncio” da Teologia de Libertação e o sufoco das CEBs, espremidas entre “reparoqualização” e crescimento de movimentos pentecostais (católicos carismáticos e evangélicos).

Na onda das grandes articulações nacionais, conseguiu-se a criação da Central dos Movimentos Populares. Fica, porém, a dúvida do quanto ela representa uma efetiva mobilização e organização das bases tendo em vista uma nova sociedade.

Por outro lado, os grupos subsidiários de “agentes leigos” ou “assessores populares” passam por novas dificuldades, inclusive pela incompreensão das agências externas quanto ao momento atual. Premência de outras necessidades (África e Leste Europeu) e avanço da assim chamada “social-democracia” parecem ter diminuído a urgência da pauta Brasil para as agências.

Com isto, grupos de assessoria popular vão reduzindo seus quadros e seu campo de atuação, ou desaparecendo. Sem mais a infraestrutura das CEBs (apoio da Igreja Católica) e sem a ajuda destes grupos intermediários (que possibilitavam a comunicação, o intercâmbio, a busca ocasional de assessoria mais especializada, o recebimento de subsídios pedagógicos), os grupos populares também vão se esvaziando.

Atualmente, a educação popular tem provocado reações e compreensões diversificadas. Dentre essas, destaca-se para os educandos, uma possibilidade de sistematizar seus anseios, necessidades, e apreender um instrumental técnico-científico para a solução de seus problemas. Para os educadores, um constante interrogar-se sobre sua cosmovisão e sua relação enquanto mestres; para os pensadores, um alerta para o perigo de reduzir o conceito “educação” à instrução acadêmica. Para os políticos, uma constante denúncia da precariedade do sistema oficial de ensino. Para seus propagadores, uma tensão constante, harmonizar planejamento com participação, autoridade com troca de saberes, e instrução técnico-científica com a formação para o exercício da cidadania. Para as instituições de educação, alguns problemas: absorver essa realidade no sistema oficial e

reconhecer a capacidade técnico-prática dos profissionais formados na escola da vida.

Na chamada educação popular, com suas muitas facetas e variantes, educadores brasileiros tentam dar resposta às diferenciações e articulações presentes nessa dimensão cultural de base, abrindo espaço para as culturas silenciadas dentro do pluralismo de valores, símbolos e códigos ético-religiosos que constituem hoje o nosso patrimônio histórico-cultural.

Assim, entende Brandão, discípulo de Paulo Freire quando se refere à Educação Popular:

Quero sugerir que, com ou sem o símbolo deste nome sonoro: *educação popular*, é justo reconhecermos que existe entre nós toda uma trajetória de idéias, de ideários e de projetos a respeito de um tipo de trabalho de educadores que nos autoriza pensar em uma tradição cultural própria da educação. Uma tradição acontecida no passado em vários momentos que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e entre outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais. Uma tradição em curso agora, no presente desta “virada de milênio”, e, como outras tantas vocações da educação, aberta às múltiplas e complexas alternativas do futuro (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Setores mais conscientizados, valorizando nossa cultura popular, procuram resgatar o que há de mais genuíno e puro na maneira de se expressar, viver e conviver da população. A sabedoria popular pela sua compreensão e sensibilidade do real ensina lições de resistência, de solidariedade, de reinvenção de estruturas sociais mais humanas, justas e fraternas.

Assim, essas experiências e formulações teóricas nos orientam a buscar, em nossos dias, a definição de educação popular como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenadas segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa.

É um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria do conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação processuais, e sustentada por uma base política.

A educação popular é um trabalho humano, que se dá na prática do indivíduo, enquanto humaniza a natureza e naturaliza a dimensão de ser humano. O seu conteúdo se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido para os moradores de periferias de cidades, aos camponeses e a todas as outras categorias de pequenos produtores rurais de trabalho direto, incluindo a educação indígena, não-seriada. Para mostrar sua verdade, precisa sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática.

A sua avaliação exige pensar que tudo está em movimento, inclusive, esse ato pedagógico. Recorre-se à análise do processo que está em movimento. Essa análise avaliativa exige como se está desenvolvendo a consciência crítica dos participantes desse processo educativo, bem como ao tempo em que estão se processando as atividades. A avaliação dos conteúdos da educação popular conduz à análise organizativa de todo processo educativo em desenvolvimento.

Mas contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada um; preparação intelectual dos trabalhadores; construção moral dessa classe; exercitar os trabalhadores na capacidade de direção política (querer o poder); enquanto resiste à uma ética do toma lá da cá; visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente. Como possibilidade para desenvolverem atitudes e habilidades como orientar, dirigir e organizar debates e reuniões, sistematizar e expressar idéias e opiniões; reunir, criticar e sintetizar informações; perceberem a importância e a necessidade da organização e da troca de informações entre os próprios trabalhadores.

Não há nem pode haver um “sistema geral de educação popular” até mesmo porque a “educação popular” não tem um significado universal, sendo necessário precisar o termo em suas implicações e determinações políticas. No entanto, há os que advogam como educação popular uma educação revolucionária que a escola, evidentemente não irá oferecer. Reconhece-se, porém, hoje tendencialmente que a escola não está fora da luta social, embora sejam distintos os acentos cabíveis à educação impartida dentro e fora dela. A formação de lideranças e de quadros políticos intermediários, embora eventualmente passe por ela, ocorre fundamentalmente fora dela. Algumas das questões são, pois, o como articular a educação escolar e não-escolar e como utilizar os espaços abertos pelo discurso oficial de maneira a desenvolver uma prática pedagógica que visa à transformação

dos conteúdos da consciência e a modificação da conduta pela ação, bem como o apoio às lutas populares.

Mas, como fazer Educação Popular, hoje?

De acordo com Betto (2005), precisamos, antes de qualquer coisa, resgatar a perspectiva da historicidade que vem sendo destruída pelo neoliberalismo. A história é fundamental para que possamos visualizar o processo da educação popular dentro das esferas sociais<sup>4</sup> para visualizar o seu papel na formação da sociedade atual e para ter a visão do que seria o estratégico, num processo de transformação social.

Assim sendo, para este mesmo autor, a organização do povo divide-se em cinco esferas de organização social: **a pastoral** – com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que se reorganizaram no mundo popular brasileiro (no pós-64) e, a partir do “método” ver- julgar-agir, suscitaram na reflexão das pessoas que delas participavam a necessidade da luta por direitos e justiça; **o movimento popular** - o compromisso social das Comunidades Eclesiais de Base promoveu e incentivou o aparecimento, na metade dos anos 70, de uma malha de movimentos populares; **o movimento sindical** - ainda nos anos 70, os movimentos populares começaram a ganhar um caráter de classe e, através das oposições sindicais, contribuíram para o ressurgimento do movimento sindical; **os partidos políticos** - o movimento social popular adquiriu uma formatação própria e, então, se esboçaram projetos de sociedade, que se consubstanciaram em partidos políticos; **as administrações populares** - os partidos, por sua vez, decidiram disputar espaços na esfera do poder estatal chegando às administrações (BETTO, 2005).

Não é possível fazer qualquer mudança ou transformação social, no Brasil hoje, dispensando uma dessas esferas. Quer dizer que todas estas esferas sociais são estratégicas, isto é, elas possibilitam a transformação social preservando dois fatores: a autonomia de cada uma e a interação entre elas; evitar a absorção de uma esfera pela outra e/ou que uma esfera queira excluir a outra. Assim, um projeto de base deve conduzir a Educação Popular em função da articulação e do fortalecimento das esferas, bem como o desenvolvimento dessa inter-relação. Evitando a exclusão, fortalecendo a autonomia e impedindo a absorção.

Outro desafio para se fazer Educação Popular hoje, são os novos paradigmas. A Educação Popular, como foi desenvolvida na obra do Paulo Freire

---

<sup>4</sup> Esferas de articulação do movimento social brasileiro.

estava fundamentada em dois paradigmas: o do Personalismo Cristão e o Marxista. Os dois paradigmas cunharam a expressão “conscientização”. O paradigma da conscientização era um paradigma cartesiano e, de certa forma, idealista. Isto levava e, ainda leva, a contradições no processo de realização da Educação Popular. O problema é que na prática da Educação Popular, em nome de uma educação e de uma metodologia libertadoras, continuamos fazendo práticas bancária e colonizadora. O difícil na Educação Popular, como enfatizava Paulo Freire, é como permanentemente educar o educando e educar o educador. O educador se educa a partir do educando. Como educador posso ou não me deixar reeducar, tenho esse poder. O processo de Educação Popular tem que ser indutivo e não dedutivo. Devemos partir do educando porque é a única maneira de partir da experiência do grupo, senão vamos continuar partindo da idéia dos educadores. E isto é Educação Popular, conceitualmente libertadora, com uma prática opressora.

O paradigma da conscientização precisa ser melhor discutido. O problema é que, com muita freqüência, formamos liderança conscientizada. Porém, sua relação, nas instâncias de poder, é opressiva e burguesa. Por isso, é difícil ter verdadeiras lideranças. A Educação Popular tem esse poder no Brasil, formou muitas lideranças, formou um poder popular e, por isso mesmo, pode e deve trabalhar com novos paradigmas como, por exemplo: “dimensão holística da realidade”, “dimensão ecológica”, “relações de gênero”, “sexualidade”, “afetividade e subjetividade” e a “relação do micro com o macro”.

Para Paludo (2001), a Educação Popular deve realizar a formação humana, qualificando os sujeitos populares para que tenham condições de propor, sustentar as proposições e garantir a implementação de ações transformadoras pautadas pela lógica do desenvolvimento humano, social e sustentável.

Em síntese, podemos dizer que a educação popular é um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação dialógica das pessoas envolvidas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeados por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientados por anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade.

## 1.2 Paulo Freire e a pedagogia dialógica.

Que tipo de educação necessitamos, hoje, para vivermos neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, de ressurgimento dos nacionalismos, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo?

Na tentativa de darmos uma resposta à pergunta acima nos deparamos com algumas categorias que se tornaram clássicas na explicação do fenômeno da educação, principalmente a partir de Hegel e de Marx. A fenomenologia hegeliana continua inspirando a educação atual. Marx, em *O Capital*, privilegiou as categorias hegelianas (“determinação”, “contradição”, “necessidade”, “possibilidade”). A dialética constitui-se, ainda hoje, no paradigma mais consistente para a análise do fenômeno da educação. Essas categorias não podem ser negadas ou desprezadas como categorias “ultrapassadas”. Pelo contrário, elas aparecem freqüentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando a perspectiva da pedagogia da práxis.

Neste sentido, também não podemos negar a atualidade de certas categorias freireanas. Através da criação da concepção popular de educação, Paulo Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com pessoas. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Seu pensamento e sua obra são um marco na pedagogia nacional e internacional.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra, serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja, hoje, um dos educadores mais lidos do mundo. Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais, entendendo que um

dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base, fundamentalmente, na dialogicidade enquanto categoria indispensável para fazer educação popular.

Paulo Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Foi alfabetizado por seus próprios pais, Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, brincando, à sombra das mangueiras com gravetos no quintal da casa onde nasceu. Aos 10 anos de idade foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidadezinha 18 quilômetros distante de Recife. Nela, aos 13 anos de idade, Paulo Freire experimentou a dor da perda de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis, sentiu o sofrimento quando viu sua mãe lutar para sustentar a si e a seus quatro filhos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou por causa das dificuldades que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido às coisas perdidas e às provações materiais.

Assim, Paulo Freire forjou-se no princípio do diálogo:

Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não-ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer (FREIRE, 2001, p. 222).

Desenvolveu seus estudos com dificuldade e, mais tarde, formado em Direito, abandonou a profissão de advogado logo depois da primeira causa, dedicando-se à educação popular. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Trabalhando com professores, crianças e pais da base do SESI – Serviço Social da Indústria, de 1947 a 1957, Paulo Freire descobriu que o educador popular precisa utilizar a linguagem do povo para com ele comunicar, sempre partindo da realidade das pessoas, sem discursos complicados. Nesse trabalho, Paulo Freire se defrontou com o problema de pais que batiam nos filhos. E foi através do diálogo com estes pais, que Paulo Freire compreendeu que era a própria situação de miséria

por eles vivida, que levava a atitudes deste tipo. Assim, problematizando a própria realidade vivida, através do diálogo, Paulo Freire conseguiu trabalhar com eles esta questão.

O trabalho com as famílias dos trabalhadores e professores do SESI se estendeu por dez anos e foi essa prática, sempre refletida, que permitiu a Paulo Freire ir sistematizando suas idéias.

O final dos anos 50 e início dos 60 foi um período rico na história do Brasil. Havia uma efervescência de idéias políticas. Neste contexto, a filosofia educacional de Paulo Freire expressou-se primeiramente em 1959 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, intitulada “Educação e realidade brasileira”, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade.

Paulo Freire participou do Movimento de Cultura Popular do Recife, quando foi realizada a experiência de Angicos (RN), em 1963, que alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Por conta disso, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente da República João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização. O trabalho se implantou em junho de 1963 e durou até março de 1964, quando foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos estados.

Porém, o Golpe Militar no Brasil de 1964, interrompeu um grandioso projeto de educação que identificava a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação. Paulo Freire foi preso, tido como comunista e, depois, foi expulso do Brasil.

[...] a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como ‘perigosamente subversiva’. Em tempo de baioneta, a cartilha se cale. Aqueles foram anos – cada vez piores, até 1968 – em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados (BRANDÃO, 2003, p. 19).

Em outros lugares, exilado com sua família, Paulo Freire continuou sua luta junto com o povo. Esteve em vários países da América Latina, Estados Unidos, Europa e África. O Chile foi o país amigo, onde, encontrando um clima social e político favorável à elaboração de suas teses, desenvolveu, durante cinco anos,

trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA) e escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os dez anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Viajou para vários países da África, ajudando os povos que acabavam de se libertar do jugo colonial a organizarem seus sistemas de ensino, sempre baseado no diálogo e na troca de saberes. É nesse período que inicia o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil e continuou seu trabalho de lutador, educador popular e escritor. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E, em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, a convite da Prefeita Luiza Erundina. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Paulo Freire foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e “métodos”. É autor de várias obras e as principais estão traduzidas em duas dezenas de línguas, inclusive grego e chinês. Entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança* (1992), *À sombra desta mangueira* (1995). Tudo que escreveu foi a partir daquilo que ele viveu, a partir daquilo que ele aprendeu com o povo, com suas experiências junto com os oprimidos. Impulsionado pela crença absoluta no ser humano, na sua capacidade reflexiva e decisória, dedicou sua vida à construção de uma educação libertadora, de base dialógica, que ele entendia ser o principal caminho para a transformação social.

Em 1996, foi publicado seu último livro em vida – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – uma espécie de síntese de todos os valores pedagógicos defendidos por Paulo Freire na totalidade de sua obra vivida e escrita.

Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é

cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A ele foi outorgado o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o desenvolvimento” (Bélgica, 1980), “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andrés Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992).

Paulo Freire morreu no dia 10 de abril de 1997. Conhecido em todo o mundo foi considerado o pensador brasileiro mais importante do século XX. Mas, como ele mesmo disse: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a água, a vida” (EDITORA UNESP, 2006).

Segundo Gadotti (1996), existem diversos e conhecidos estudos sobre Paulo Freire. Porém, não é nossa intenção reproduzi-los aqui. Nossa proposta, como dissemos anteriormente, é abordar a dialogicidade freireana como uma categoria indispensável para fazer educação popular, hoje. Para isto, precisamos conhecer um pouco de seu pensamento que é, segundo nossa leitura, fundamentalmente, marcado pelas seguintes linhas teórico-metodológicas: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo.

Do ponto de vista antropológico, seu pensamento comunga dos princípios do existencialismo, onde o homem é compreendido como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros, tema este constante em todas as suas obras, a começar pela *Pedagogia do Oprimido*, onde abre o livro com as seguintes palavras:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalar na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2002b, p. 29).

Do ponto de vista epistemológico, esta antropologia vincula-se aos princípios da fenomenologia e da dialética marxista. Da fenomenologia, Freire busca o seu princípio fundamental: “A Intencionalidade da Consciência”. Há mundo na medida em que existem homens que o intencionam, e existem homens na medida em que há mundo. É justamente neste princípio que Freire fundamenta as relações do homem *no* e *com* o mundo. A consciência não é, pois, um recipiente dentro do

homem, esperando que seja enchido por informações recebidas e advindas de outros. A consciência é um movimento; é um abrir do homem para o mundo.

Freire, compreende, assim, a relação homem-mundo:

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aquí* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram [...] (FREIRE, 2002b, p. 73-74).

Do marxismo Paulo Freire comunga com alguns de seus princípios antropológicos: a) a não existência de uma natureza humana em geral; b) o ser humano é sempre historicamente condicionado pelas relações com os outros e com a natureza; c) estas relações condicionam o indivíduo, a pessoa humana existente, mas os indivíduos por sua vez condicionam-se, promovendo a sua transformação (dialética); d) o indivíduo humano é um ser social.

Marx entende o homem como um ser social, historicamente condicionado pelas relações com a natureza e com os outros homens e pelo trabalho produtivo. Tais relações condicionam o indivíduo e os indivíduos condicionam-se, promovendo a transformação e o seu desenvolvimento. É também nesta perspectiva que Freire entende o homem. Ao mesmo tempo em que é dinamicamente situado, é capaz de transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua “circunstância” e, por isso mesmo, em conjunto com outros homens, está habilitado a interferir criadoramente em suas próprias condições de existência. Aberto para o mundo, criador de cultura no âmbito das relações que mantém com os outros homens e com o mundo, é enquanto interfere que o homem realiza integralmente a sua humanidade. Mas, as possibilidades de interferência do homem se definem e encontram suas limitações no interior de uma realidade histórico-social determinada:

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (FREIRE, 2002b, p. 86).

Como podemos perceber, do ponto de vista fenomenológico, o pensamento de Paulo Freire se constrói a partir de uma situação dada; visto que o ser humano é

situado historicamente e é um conjunto de situações objetivas (economia, política, religião, etc) que constitui a “essência” mesma desta sociedade, comunidade ou grupo humano. Um pensamento construído com base em uma essência humana universal (e não numa ação cultural) é no mínimo alienado e alienante do ponto de vista político, autoritário e com a possibilidade de ser menos eficiente do ponto de vista metodológico.

Paulo Freire afirma no texto “Acción Cultural Liberadora” publicado na Espanha no livro de Carlos Alberto Torres:

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 (TORRES, 1985, p. 85).

Como se vê, educação implica o ato de conhecer entre sujeitos conhecedores e, conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com prática numa unidade indissolúvel.

Segundo Gadotti (1989), a teoria e prática de Paulo Freire, isto é, sua teoria do conhecimento está ligada a quatro intuições originais: ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa (educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo); defesa da educação como ato dialógico (o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro e com o mundo); a noção de ciência aberta às necessidades populares (ligada ao trabalho, ao emprego, à pobreza, à fome, à doença etc.); o planejamento comunitário, participativo, na gestão democrática, na pesquisa participante.

A partir destas quatro intuições, percebemos que o pensamento de Paulo Freire deve ser entendido no contexto de sua vida. Pois ele não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela, dialogando. Reconhece que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico ele contém um quarto elemento que é a sua dimensão dialógica.

O diálogo, antes compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas – como o entendia Sócrates – em igualdade de condições e na reciprocidade, em Paulo Freire, sob novas condições históricas, é compreendido como uma categoria política da relação educadora.

Neste sentido, para Paulo Freire, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1985, p. 107).

Deste modo, o diálogo não se transmite intelectualmente, porque ele é encarnado na práxis ou não. E a educação popular como ato dialógico torna-se um momento do processo de humanização.

Por isso, o diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto pessoas, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata de espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem ou representa. As diferenças entre o educador e o educando se dão numa relação em que a liberdade do educando não é proibida de exercer-se, pois essa opção não é, na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra (FREIRE, 1996).

Dialogar consiste, fundamentalmente, em escutar as urgências e opções do educando. Conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico.

Paulo Freire tem um modo dialético de pensar, não separando teoria e prática. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”.

Na concepção bancária, 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

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 (FREIRE, 2002b).

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. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora (método da problematização) fundamenta-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.

Na concepção problematizadora, o diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educador-educando chega a uma visão totalizante do contexto. Isso deve ocorrer desde a elaboração do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo (FREIRE, 2002b).

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber. Deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno, isto é, o importante é a comprovação de que os alunos quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire analisa as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da matriz dialógica. Na análise da teoria antidialógica, destaca as seguintes características: a necessidade da

conquista, a divisão para a dominação, a manipulação e a invasão cultural. Na análise da teoria dialógica, destaca as características diametralmente opostas às da teoria antidialógica: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural (FREIRE, 2002b).

Neste sentido, a educação popular como ato dialógico se dá entre seres situados, entre pessoas engajadas numa relação de uma existência com outra existência. Ela só pode se revelar enquanto relação afetiva, enquanto percepção do outro, enquanto acolhimento do outro. Toda vez que se converter o “Tu” desta relação em simples objeto, se terá pervertido o diálogo.

Por isso, Paulo Freire propõe que as palavras sejam preenchidas de significados e que ninguém seja posto à margem da realidade.

Compreender o homem como um ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo e para o mundo, nos permite interpretar, projetar a realidade. Nesta relação interpretativa/projetiva da realidade, o homem estabelece uma relação específica, de sujeito para sujeito. Nas palavras de Paulo Freire “a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (FREIRE, 1985, p. 106).

Ao abordarmos o ato dialógico como uma categoria indispensável à educação popular, percebemos que o modelo de educação proposto por Paulo Freire se diferencia da educação tradicional, pois abomina dentre outras coisas a dependência dominadora, que inclui a relação de dominação do educador sobre o educando. Sabe-se, hoje, que a visão de “educação bancária”, como entendida pelo ilustre educador, pode ser contestada, na medida em que há conhecimentos a serem retidos pelo educando que necessitam de reforço e repetição. Entretanto, essas constatações da ciência atual não deslustram a proposta de democratizar a educação, eliminando seu caráter de dependência e dominação.

Neste sentido, Paulo Freire propõe uma nova concepção da relação pedagógica. Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo; isso significa que o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele.

Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado. Cada um, a seu modo, junto com os outros, pode aprender

e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade na vida. A educação torna-se um processo de formação mútua e permanente.

Notamos, ainda, que Freire não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia, mas mostra como elas devem ser compreendidas teoricamente e como se deve agir através de uma educação denominada “libertadora”. Para ele, educação é um encontro (ato dialógico) entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação.

Por isso, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam apenas o significado das coisas (o saber), mas um encontro que se realiza na *práxis* (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo. Nisso ele supera o caráter até certo ponto místico e ingênuo da visão dialógica buberiana. Enquanto que para Buber (1997), o enfoque é basicamente individual, para Freire é predominantemente social.

Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialógica é cada vez mais incorporada na medida em que, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo.

Vimos que o pensamento de Paulo Freire tem uma relação direta com a realidade. Essa é sua marca, pois, Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela para transformá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

Deste modo, Freire, afirma a subjetividade como condição da transformação social. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. A história é possibilidade pela ação consciente de sujeitos históricos organizados.

Por isso, a educação popular, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo. Daí o papel da educação popular como conscientização.

A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de

consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.

Portanto, educação supõe transformação. Mas não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa: preconceitos, hábitos, comportamentos, entre outros. Por isso, uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia do conflito.

Prefaciando Paulo Freire, Gadotti procura mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e na reciprocidade:

O diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização da classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito (FREIRE, 2002a, p. 13).

Deste modo, o diálogo não pode excluir o conflito. Do contrário, corre o risco de tornar-se um diálogo ingênuo. Por isso, diálogo e conflito atuam dialeticamente.

O referencial maior dessa pedagogia do diálogo é a práxis, a ação transformadora. *Práxis*, em grego, significa literalmente ação. A pedagogia da práxis radica numa antropologia que considera os seres humanos como sujeitos da sua história, que se transformam na medida em que transformam o mundo.

A transformação do mundo como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação que deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. Esta outra realidade é a utopia.

A afirmação da utopia como práxis lembra o paradigma humanista, cristão e socialista:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (FREIRE, 2001, p. 10).

Reafirmar a utopia se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação popular como perspectiva de conscientização de sujeitos transformadores da realidade.

Assim, o pensamento de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da educação popular enquanto concepção geral da educação. Paulo Freire é tributário desse movimento no qual ele está inserido e ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição.

A educação popular, marcada pela obra *Pedagogia do Oprimido*, continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico universal.

Portanto, educação popular como ato dialógico em Paulo Freire, revela-se a ação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento; é um processo que nasce da observação, passa pela reflexão e culmina na ação transformadora. Esse processo de observação-reflexão-ação é a própria dialogicidade freireana como categoria, que consideramos indispensável na educação de jovens e adultos.

### **1.3 Educação de Jovens e Adultos.**

Nas últimas décadas, o Brasil assumiu vários compromissos internacionais, referentes à universalização da alfabetização e da educação básica. Em 1990, firmou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Depois de três anos participou das reuniões e dos ajustes firmados entre os nove países mais populosos e com maior número de analfabetos, assinando, com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo, responsabilidade com metas tendentes à universalização da educação básica de jovens e adultos.

Em 1997, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO em Hamburgo, o Brasil ratificou compromissos anteriores e passou a ter mais responsabilidade, já que seu educador maior foi homenageado com a proclamação da “Década Paulo Freire de Alfabetização”.

Em 2000, no Fórum de Dakar, avaliou os resultados das ações nacionais e apontou a necessidade de novos esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica.

Essas iniciativas reforçam a convicção de que não há sociedades que tenham resolvido seus problemas, sem equacionar devidamente os problemas de educação e não há países que tenham encontrado soluções de seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de jovens e adultos.

Frente a essa realidade, em 2003, o governo federal decidiu eleger a Educação de Jovens e Adultos como prioridade. No dia 14 de abril do mesmo ano lançou o “Programa Brasil Alfabetizado” com o compromisso de fazer justiça social.

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido só através da educação. É preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza.

Segundo o Instituto Paulo Montenegro, vinculado ao IBOPE, existiam em 2005, 7% de analfabetos entre 15 e 64 anos, conforme o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Os demais 93% distribuíam-se nos seguintes grupos de letramento: a) 30% lêem e entendem um pequeno anúncio ou título de um jornal (um bilhete simples); b) 38% lêem e entendem pequenas matérias de jornal; c) 26% têm domínio da leitura e da escrita (IPM, 2006).

De acordo com um estudo feito em 2005 com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, divulgado pelo Ministério da Educação em junho de 2003, numa população de mais de 180 milhões de habitantes, o número de analfabetos está acima de 30 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais que não concluíram nem sequer quatro séries de estudo, os chamados analfabetos funcionais (INEP, 2006).

Os dados acima revelam que o Brasil ainda é um dos mais atrasados em matéria de educação, ostentando a cifra vergonhosa de cerca de 15% de analfabetos entre a população adulta acima de 15 anos.

Isto explica, em grande parte, o atraso cultural e o subdesenvolvimento econômico e social do País, onde o analfabeto é um deficiente mental, que não convive com a civilização e não progride no trabalho nem evolui socialmente. O analfabetismo é um fator de atraso político e altamente impeditivo do desenvolvimento econômico-social.

Inúmeras tentativas foram realizadas visando a Educação de Jovens e Adultos<sup>5</sup>. No entanto, os métodos utilizados em programas de EJA ainda não superaram uma visão infantilizada da educação de jovens e adultos. É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização. Por isso, o analfabetismo torna-se a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo setorialmente sem combater suas causas. É preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Conhecendo-as na convivência com ele e não apenas "teoricamente". Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de pessoas jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Um programa de alfabetização de pessoas jovens e adultas, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

---

<sup>5</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ganhou maior importância a partir de 1932, com a Cruzada Nacional de Educação, seguido da Cruzada ABC, em 1952, de inspiração evangélica. Todavia, o programa mais importante foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, criado em 1967. Em 1981, o MOBRAF foi substituído pela Fundação EDUCAR, que passou a dar prioridade ao ensino pré-escolar. Em 1990, o Governo lançou o Programa Nacional de Alfabetização; em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos; e em 1997, o Programa de Alfabetização Solidária.

O analfabetismo não é doença ou "erva daninha", como se costumava dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

Como dissemos, sendo o educador do próprio meio, facilita muito a educação de jovens e adultos. Contudo, nem sempre isso é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber acadêmico e o saber popular. Ler sobre a educação de jovens e adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido.

Não se pode medir a qualidade da educação de jovens e adultos pelo saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os educandos tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. Daí a importância da organização coletiva. É preciso criar o interesse e o entusiasmo pela participação: o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual (no sentido gramsciano). O educador popular não pode ser nem ingênuo e nem espontaneísta. O espontaneísmo - princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho - é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá rapidamente a diferença entre espontaneísmo e a espontaneidade que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Construímos o futuro a partir de um lugar, isto quer dizer que é a partir de uma referência local que é possível pensar o regional, o nacional, o internacional e o global. Conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A cidade é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere num país e num mundo em constante evolução, um mundo que hoje se globalizou. Por isso, a leitura do mundo é hoje uma leitura do mundo globalizado.

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não desprezar e, sobretudo, não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino-aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de jovens e adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. Por isso, a filosofia primeira na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo.

Portanto, podemos considerar a pedagogia dialógica de Paulo Freire uma categoria indispensável na educação de jovens e adultos.

Na perspectiva da pedagogia dialógica, Paulo Freire compreende teoria como um "contemplar". Esta expressão, apesar de carregada de conteúdo místico, tem profundo sentido pedagógico, ao fazer desse contemplar a cultura, o sujeito da educação, o fenômeno educativo e principalmente o homem e a sociedade, um passo fundamental do que-fazer pedagógico. Teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela, e existindo, promove a sua própria concepção da vida social e política.

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade (FREIRE, 1985, p. 93).

Com efeito, ao enfatizar o caráter contemplativo da teoria, Paulo Freire garante a inserção do homem na realidade. Ele deixa claro que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo-lhe também a função de analisar e refletir sobre essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela, isto é, um caráter transformador, pois só assim o homem estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta.

Por outro lado, a definição de prática em Paulo Freire está baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre "consciência servil" e

"consciência do senhor", ampliada para a conceituação de práxis colocada por Marx, referindo-se à relação subjetividade-objetividade. Para isso, Freire diz que é necessário não só conhecer o mundo é preciso transformá-lo, o que coincide com Marx. Isto é significativo, visto que conhecer em Freire não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si, mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. A prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico. Assim, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2002b).

A relação entre teoria e prática centra-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. A relação teoria e prática em Freire, não são apenas palavras, é reflexão teórica, pressuposto e princípio que busca uma postura, uma atitude do homem face ao homem e do homem face à realidade, isto é, uma coerência entre pensamento e ação que é práxis. Do contrário, a ação sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

A ênfase da relação teoria e prática está na superação da visão dicotômica:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2002b, p.125).

A fundamentação, teoria e prática numa relação de unidade, impõe-se como uma relação dialógica (se a ação-reflexão-ação estiverem ausentes, perder-se-á o ápice do processo de conscientização), em que o educador se descobrirá autêntico com todo o significado profundo que essa descoberta acarreta.

Diante dessas afirmações, é esclarecedor e indispensável para o educador considerar que nesta perspectiva se conseguirá superar a tendência tão freqüente de trabalhar teoria e prática dissociadas entre si. Para isso, é necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo entre teoria e prática forma um todo, em que o saber tem um caráter dialógico e libertador.

Por isso, quando falamos em "Método Paulo Freire", deveríamos chamar a esse "método" de "sistema", "filosofia" ou "teoria do conhecimento". Pois, a originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização, mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para conscientizar. A conscientização nasce em um determinado contexto pedagógico e apresenta características originais: a) com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência livre; b) não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação-limite comum. Assim, a matriz do método, sugere a criação de atos pedagógicos humanizantes, que se incorporam numa pedagogia dialógica concebida como um momento do processo de transformação da sociedade.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura. Segundo o próprio Paulo Freire, os círculos de cultura não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha. Mas era possível acrescentar à sugestão deles outros temas que Paulo Freire chamava de "temas de dobradiça", isto é, assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Como insistia ele, existe, indiscutivelmente, uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

Os resultados positivos obtidos com esse trabalho com grupos populares no MCP levaram Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização:

Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente de eles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização? Por que não engajar criticamente os alfabetizandos na montagem de seu sistema de sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela? (FREIRE; BETTO, 1994, p. 14-15).

Paulo Freire descobriu que a forma de trabalhar, o processo do ato de aprender, era determinante em relação ao próprio conteúdo da aprendizagem. A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz.

O que chamou a atenção dos educadores e políticos da época foi o fato de que o método Paulo Freire “acelerava” o processo de alfabetização de jovens e adultos. Paulo Freire não estava aplicando ao jovem e ao adulto alfabetizando o mesmo método de alfabetização aplicado às crianças.

As idéias de Paulo Freire em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos começam com a crítica do sistema tradicional que tinha a “Cartilha” como base. A velha “Cartilha” ensinava pela repetição de palavras aleatórias formadas pela junção de uma consoante e uma vogal. Por exemplo, no caso da consoante “V”: “Eva viu a uva / A ave é do Ivo / Ivo vai à roça”. Era um método abstrato, pré-fabricado e imposto. A partir daí, Paulo Freire procurou os caminhos para encontrar um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever.

A primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes: “levantamento do universo vocabular”, “descoberta do universo vocabular”, “pesquisa do universo vocabular” e “investigação do universo temático”.

Citada por Carlos Rodrigues Brandão, vejamos o que disse Aurenice Cardoso:

O contato inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do “universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos... Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar (BRANDÃO, 2003, p. 25).

Uma vez composto o universo das palavras geradoras, trata-se de exercitá-las com a participação ou co-participação dos elementos da comunidade. Na verdade, esse exercício é muito semelhante ao método tradicional de formação e aprendizagem das palavras através da formação de sílabas básicas.

As palavras geradoras, como dissemos, são escolhidas após pesquisa no meio ambiente (Anexo V). Assim, por exemplo, numa comunidade que vive situação de exclusão social, a palavra “COMIDA” é geradora porque, evidentemente, está

associada às necessidades básicas e fundamentais do grupo. Utiliza-se um cartaz com a palavra “**COMIDA**” e, logo em seguida a sua separação em sílabas: **CO-MI-DA**. O educador passa, então, a pronunciar as sílabas em voz alta, o que é repetido, várias vezes, pelos educandos.

Em seguida, projeta-se a palavra dividida em sílabas, na posição vertical:

**CO**

**MI**

**DA**

completando o quadro com os respectivos fonemas:

**CO CA CU**

**MI MA ME MO MU**

**DA DE DI DO DU**

A partir daí, o grupo passa a criar outras palavras, como **COCO, CADUCO, MIMO, MEDO, DADO, DEDO**.

E assim por diante, vai-se fazendo, também a formação de palavras com fonemas já usados em palavras apresentadas anteriormente. Essas palavras constituem o que se chama “Fichas de Cultura”, que podem ser acompanhadas de desenhos respectivos. Por exemplo: CA-SA.

As palavras geradoras não precisam ser muitas: de 12 a 20 é o bastante. No conjunto, elas devem atender a três critérios básicos de escolha: a riqueza fonêmica da palavra geradora; as dificuldades fonéticas da língua; o sentido pragmático dos exercícios.

Na medida em que o aprendizado vai se desenvolvendo, forma-se um “circuito” de cultura entre educadores e educandos, possibilitando a colocação de temas geradores para discussão através do diálogo.

Dessa forma, o objetivo da alfabetização de jovens e adultos vai levando o educando à conscientização dos problemas que o cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social. Fica claro, então, que a alfabetização é o início do programa de educação.

Uma idéia desse contexto pode ser visualizada na discussão da palavra geradora **SALÁRIO**.

**Idéias para discussão:**

valorização do trabalho e recompensa;

finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família;

horário de trabalho;  
o salário mínimo, o 13º salário;  
repouso semanal e férias.

**Finalidade da conversa:**

discutir a situação do salário dos trabalhadores;  
despertar no grupo o conhecimento das leis trabalhistas;  
levar o grupo a exigir salários justos.

Evidentemente, o sentido pedagógico do método Paulo Freire é a politização do trabalhador, único meio de fortalecer a classe dos oprimidos e dar-lhe armas para lutar pela transformação social, contra as desigualdades e a favor da liberdade.

De maneira esquemática, podemos dizer que o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: **a investigação temática** (leitura do mundo), pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; **a tematização** (compartilhar a leitura do mundo lido), pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas, isto é, ambos buscam, através do diálogo (que não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um critério de verdade), o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; **a problematização**, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido, pois, a educação não é só ciência: é arte, conscientização, projeto que deve desembocar na práxis dialógica, isto é, na transformação da realidade das pessoas envolvidas.

Paulo Freire não ficou nas suas primeiras intuições sobre o método. Ao longo de sua vida desenvolveu-o mesmo não querendo ficar conhecido como um educador que havia criado um método. Ele não queria que sua teoria do conhecimento fosse reduzida a uma pura metodologia. Por isso não se pode destacar estes momentos do seu método sem entendê-los no contexto de sua epistemologia.

Neste sentido, como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire deu início a um movimento de alfabetização em parceria com os movimentos populares. O MOVA (Movimento de Alfabetização), iniciado efetivamente em janeiro de 1990, teve grande repercussão tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, pela proposta de fortalecimento dos movimentos populares. Este projeto não impôs uma única orientação metodológica ou, como se costuma dizer, o

"Método Paulo Freire". Procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anti-científicos e filosóficos autoritários ou racistas.

Mesmo sem impor nenhuma metodologia, foram sustentados os princípios político-pedagógicos da teoria educacional de Paulo Freire, sintetizados numa concepção libertadora de educação, evidenciando o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, a teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social.

O que foi feito não se confunde com as campanhas de alfabetização. As experiências fracassadas de muitas campanhas de alfabetização na América Latina, e, em particular, no Brasil, nos levou a evitar até a palavra "campanha", acentuando o caráter de continuidade e de permanência do movimento que desejamos construir.

O que mais interessava aos seus idealizadores e aos movimentos populares que sustentaram o projeto MOVA-SP era que o trabalho tivesse continuidade como parte integrante do sistema municipal de educação. Mas isso não ocorreu. Em 1993 uma nova administração assumiu a Secretaria Municipal de Educação que interrompeu o movimento.

Apesar da descontinuidade administrativa, característica de quase todas as administrações públicas, no Brasil, o projeto MOVA-SP, herdeiro da tradição do movimento de educação popular, conseguiu a façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre Estado e Sociedade Civil, não apenas administrativo-financeira, mas também político-pedagógica.

Além disso, serviu de referência para outras experiências de articulação dos Movimentos Populares e continua dando frutos em numerosos municípios, associando poder público, terceiro setor e setor privado. O Instituto Paulo Freire (IPF) de São Paulo foi uma das instituições que deu continuidade ao MOVA-SP, com um grupo dos seus principais dirigentes. Hoje o IPF tem um programa de formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos a partir de uma metodologia fundamentada nos princípios da filosofia educacional de Paulo Freire e continuando o trabalho do MOVA-SP em parcerias principalmente com os Municípios que priorizam a educação de jovens e adultos.

Não podemos esquecer que o Estado precisa ser o principal articulador das políticas públicas de educação e que o ensino fundamental é um direito constitucional, não devendo, pois, ser transformado em simples serviço a ser prestado por empresas privadas. No entanto, acreditamos que o atraso educacional do país não será superado sem a participação da sociedade civil para instituir a educação realmente como prioridade.

Precisamos acreditar na educação de jovens e adultos. Há muitos que não acreditam, mesmo porque, nos últimos anos, assimilaram uma visão “morta” de EJA, sustentada por uma política governamental que desprezava a educação de jovens e adultos, esperando que o analfabetismo seria extinto no dia em que os jovens e adultos analfabetos morressem.

Tivemos, há algum tempo atrás, uma política governamental que desvalorizava a EJA com os argumentos, entre outros, de que os analfabetos mesmos não demandam alfabetização; quem deseja alfabetizar a população são os educadores; a alfabetização não influi no rendimento das pessoas e nem na busca de um emprego; para os governos, o investimento é muito maior do que o retorno.

Ao temor devemos contrapor a esperança ativa, exigir a EJA como “direito subjetivo”. Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica.

Nesse sentido, a Pastoral da Criança<sup>6</sup> tem possibilitado caminhos de esperança a milhares de jovens e adultos através de seu Programa de Alfabetização, envolvendo-os no protagonismo de sua própria transformação social e na construção de um “outro mundo possível”.

A Pastoral da Criança situa-se no contexto das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica.

Desde a década de 60, as CEBs têm contribuído para a mudança na consciência e na prática de seus participantes. O papel educativo é certamente uma das mais importantes facetas do processo de formação e organização das CEBs. Podemos dizer que as CEBs são o mais vasto trabalho de educação popular (não promovido pelo Estado) feito no último século no Brasil. As CEBs realizam um amplo trabalho em “educação popular” porque procuram responder a necessidades concretas (saúde, moradia, terra, trabalho, etc). E a Bíblia passa a ser um

---

<sup>6</sup> A Pastoral da Criança é um Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Integra o Setor Pastoral Social na dimensão sócio-transformadora da Igreja Católica.

instrumento importantíssimo de sensibilização para a realidade social, na medida em que a utilizam sempre relacionando-a com a sua própria vida cotidiana.

Segundo Wanderley (1981), os "organizadores", isto é, os padres, religiosos ou agentes leigos que tomaram a iniciativa de formar CEBs, o fizeram imbuídos de uma certa concepção pedagógica (fruto da influência de Paulo Freire e do MEB), de prática totalmente libertadora (pedagogia não-diretiva), confiando na capacidade do povo de fazer, de pensar, de organizar e delegando responsabilidade aos próprios participantes.

A tomada de consciência de seu valor, de seus direitos e da realidade social, levaram (e ainda levam) os membros das CEBs a se engajarem em ações concretas. É preciso chamar a atenção para o engajamento das CEBs na busca de soluções para a grave situação sócio-econômica de inúmeros trabalhadores, seja privados de seus empregos, seja em empregos precários. Em muitos lugares espalhados por este Brasil afora, surgem projetos alternativos, dos mais variados tipos, desde cooperativas de trabalhadores, pré-vestibular para negros e carentes, cooperativas de costureiras, aperfeiçoamento de máquinas de fazer tijolos para ajudar na construção de casas em mutirão, coleta seletiva do lixo nas comunidades urbanas, associações de pequenos produtores. Têm uma atuação marcante em atividades como a *Semana Social* e o *Grito dos Excluídos*. Onde há acampamentos de trabalhadores sem-terra, sempre existe a ação solidária das comunidades. Uma forma costumeira de participação do povo das CEBs - sobretudo rurais, mas que também tem a presença de CEBs urbanas - são as *Romarias das Águas e da Terra*. Muitos de seus membros atuam também nos Conselhos Municipais (de saúde, da criança e do adolescente, de educação, da assistência social, do orçamento participativo). Tendo em vista que a saúde é um bem fundamental, em especial para os mais pobres - que dependem do corpo sadio para poder trabalhar, que não podem se dar ao luxo de parar e que geralmente não dispõem de um bom atendimento médico -, nas CEBs surgiram inúmeras formas de saúde alternativa. As iniciativas vão desde a farmácia comunitária, passando pelo levantamento sistemático da medicina popular, ervas e chás de todo tipo - conhecidos desde tempos antigos pela sabedoria tradicional do povo, mas desprezados pela medicina oficial - até a formação de agentes populares de saúde. No início, o conhecimento destes remédios foi reunido por agentes de pastoral em livretos, cartilhas, mas hoje já há grandes obras sistematizando a medicina popular. Na pastoral da criança,

espalhada por todo o país, os esforços para vencer a desnutrição levaram a uma significativa diminuição da mortalidade infantil graças à invenção de alimentos altamente nutritivos e de baixo custo.

Os membros das CEBs têm uma atuação especialmente intensa nas Pastorais Sociais<sup>7</sup> como, por exemplo, na Pastoral da Criança.

Segundo Pastoral da Criança (1998), a história e organização da Pastoral da Criança começam em setembro de 1983, no município de Florestópolis-PR, com o Arcebispo de Londrina, Dom Geraldo Majella Agnelo, agora Cardeal Primaz do Brasil, e com a Dra. Zilda Arns Neumann, coordenadora nacional da Pastoral da Criança com o desafio de educar as famílias, através da Igreja, para os cuidados com seus filhos, independentemente de sua religião, cor, raça ou opção política.

O trabalho inspirou-se na mística de transformar a fé na prática da fraternidade. A metodologia foi baseada no Evangelho de São João (Jo 6, 1-15), que versa sobre o milagre da multiplicação de cinco pães e dois peixes que saciaram cinco mil pessoas, após terem sido abençoados e repartidos, sobrando ainda doze cestos. É assim que, na Pastoral da Criança, se organizam as pequenas comunidades, identificando líderes que queiram assumir de forma voluntária esse trabalho e que recebem ajuda para viver uma mística de fraternidade, tendo como missão multiplicar os conhecimentos e a solidariedade entre as famílias vizinhas.

A missão da Pastoral da Criança é a própria missão de Jesus, que é também a missão da Igreja Católica: Evangelizar. A todos leva o lema inspirado nas palavras de Jesus em Jo 10,10: “Eu vim para que tenham vida, e a tenham em abundância” (BÍBLIA).

Três são os instrumentos principais usados para a multiplicação do conhecimento e da solidariedade: a) visitas domiciliares mensais, realizadas pelos líderes a cada família acompanhada; b) o Dia do Peso, chamado de Dia da Celebração da Vida, quando cada comunidade se reúne para pesar as suas crianças; c) reuniões mensais com todos os líderes de uma mesma comunidade para análise dos trabalhos realizados no mês anterior (usando o método pedagógico do ver, julgar, agir, avaliar e celebrar).

---

<sup>7</sup> A Pastoral Social integra a dimensão sócio-transformadora da ação evangelizadora da Igreja no Brasil. Tem como objetivo desenvolver atividades concretas que viabilizem a transformação de situações reais de marginalização relacionadas à saúde, à habitação, ao trabalho, à educação entre outras.

A prática da Pastoral da Criança parte da idéia de que a solução dos problemas sociais necessita da solidariedade humana, organizada e animada em rede, com objetivos definidos, e que o principal agente de transformação são as lideranças das comunidades pobres e miseráveis, especialmente a mulher, que transforma a sua família e a comunidade. Por isso, mais de 90% dos agentes na Pastoral são mulheres.

Fazendo a união entre a fé e o compromisso social, a Pastoral da Criança organiza as comunidades em torno de um trabalho de promoção humana no combate à mortalidade infantil, à desnutrição e à marginalidade social. Atua eficazmente na educação para uma cultura de paz e na melhoria da qualidade de vida de mais de um milhão de famílias acompanhadas. O trabalho essencial é a organização da comunidade e a capacitação dos líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas, para que elas se tornem sujeitos de sua própria transformação pessoal e social.

A base de todo o trabalho são a comunidade e a família. A dinâmica consiste em capacitar líderes comunitários, que residem na própria comunidade, para mobilização das famílias nos cuidados com os filhos. Em todas as comunidades atendidas, coloca-se em prática um conjunto de ações que vão daquelas voltadas para a sobrevivência e desenvolvimento integral da criança até a melhoria da qualidade de vida das famílias carentes, tanto no plano físico e material como no espiritual. Desta maneira, procura-se gerar igualdade de oportunidades, justiça e paz. Entre essas ações, denominadas pela própria pastoral de Ações Básicas de Saúde, destacam-se: apoio integral às gestantes, incentivo ao aleitamento materno, vigilância nutricional, controle de doenças diarreicas e respiratórias, estimulação para a vacinação de rotina das crianças e das gestantes, catequese do ventre materno aos seis anos de idade.

Segundo a Coordenação Nacional<sup>8</sup>, a Pastoral da Criança acompanhou em 2004 mais de 1,8 milhão de crianças com até seis anos em todos os estados, cobrindo 3.921 municípios, 6.136 paróquias e 40.527 comunidades. São mais de 1,4 milhão de famílias pobres e cerca de 95.821 gestantes acompanhadas por 145.200 líderes comunitários (a média nacional é de 13 crianças por líder), 90% deles mulheres; são 119.727 Voluntários (Grupo de Apoio) e equipes de coordenação,

---

<sup>8</sup> Dados de Abrangência e Resultados referentes ao ano de 2004, divulgados em 2006 pela Pastoral da Criança.

capacitação e acompanhamento, o que significa em torno de 264.727 pessoas voluntárias. A meta é a redução da mortalidade infantil e da desnutrição dentro das famílias; e a construção da paz, pela promoção da cidadania dos excluídos, de seu acesso à saúde e à educação.

Como forma de dar suporte às famílias e comunidades, as Pastorais da Criança desenvolvem também vários projetos importantes, considerados complementares às suas ações básicas e de reforço ao trabalho comunitário, visando a melhoria da qualidade de vida das famílias acompanhadas. Entre outros, destacamos o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Em função do grande número de analfabetos entre os líderes comunitários e mães<sup>9</sup>, a Pastoral da Criança iniciou, em 1990, “Ano Internacional de Alfabetização”, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, oferecido às comunidades acompanhadas. Em 1998, o Programa ganhou atenção especial com a Campanha da Fraternidade da CNBB que abordou o tema “Educação, a Serviço da Vida e da Esperança”.

No começo, o programa tinha por objetivo alfabetizar as líderes e pessoas das famílias acompanhadas pela Pastoral da Criança em todo o Brasil. Muitas líderes comunitárias recebiam material de treinamento das ações desenvolvidas pela Pastoral e precisavam de ajuda para aprender o conteúdo. As líderes aprendem a ler e escrever com o próprio material de treinamento da Pastoral. Ao receber os ensinamentos, as pessoas refletem sobre a realidade, avaliam os avanços e celebram as conquistas.

A experiência demonstra que a solução dos problemas sociais, como o analfabetismo, depende da transformação do tecido social e de políticas públicas voltadas para os mais necessitados. É uma tarefa que deve ser compartilhada entre governo e sociedade civil. Por isso, as parcerias entre eles são de fundamental importância na busca da realização de um trabalho eficaz que realmente chegue às famílias e comunidades, envolvendo-os no protagonismo de sua própria transformação social.

Assim, de 1992 a 1994, o Programa de Alfabetização contou com a ajuda financeira da *Missio Áustria*. A partir de 1993, recebeu apoio das Irmãs Escolares de

---

<sup>9</sup> Um estudo realizado em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que existe uma forte correlação entre os anos de estudo da mãe e os índices de mortalidade infantil. A cada ano que se acrescenta à escolaridade materna, são evitadas 10,7 mortes a cada mil nascimentos.

Nossa Senhora de Munique, Alemanha, para a formação de monitores e supervisores. De 1994 a 1996, a Pastoral realizou projetos em parceria com o MEB/MEC. Desde 1995, o projeto conta com o apoio do MEC/FNDE. A partir de 1996, o projeto passou a contar também com recursos do Programa Criança Esperança, da Rede Globo.

Em 2003, a Pastoral da Criança firmou convênio com o Ministério da Educação para formar 654 alfabetizadores e ensinar a ler e a escrever 7.776 jovens acima de 15 anos e adultos. O MEC repassou R\$ 681.652,80. Em 2004, fez convênio no valor de R\$ 106.920,00 para a formação de 900 alfabetizadores.

Com o apoio do Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, a Pastoral da Criança começou 2006 com um projeto de alfabetização de oito mil jovens e adultos em todo o país. Para desenvolver esta ação, o MEC repassou à Pastoral, em dezembro de 2005, R\$ 783.090,00 que estão sendo investidos na capacitação de monitores e de supervisores, confecção de material didático e para ajuda de custos aos alfabetizadores. Como a pastoral trabalha com voluntários, os alfabetizadores não recebem remuneração, mas ajuda para o transporte e alimentação. Na oferta de alfabetização, explica, são prioridades da pastoral as lideranças, familiares e membros das comunidades atendidas. Segundo a assessora técnica de educação de jovens e adultos da Pastoral, Érica Ana Hobold, a alfabetização está sendo feita por 750 voluntários e acompanhada por 100 supervisores.

Como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da entidade trabalha com as necessidades das comunidades das periferias urbanas e do interior, o convênio com o MEC não prevê o adicional na remuneração dos alfabetizadores segundo o número de alunos em sala de aula.

Em muitos casos, segundo a coordenadora nacional da Pastoral da Criança, Zilda Arns, um voluntário alfabetiza três a cinco adultos em sua própria casa. Para a Pastoral, explica a coordenadora, é mais importante fazer a educação chegar à periferia do que esperar para montar turmas de 15 a 20 alunos.

A justificativa é que hoje uma pessoa analfabeta fica impossibilitada de exercer plenamente sua cidadania. É necessário resgatar a dignidade humana, para que os alunos atingidos possam se sentir cidadãos com direitos e deveres, uma vez que o analfabetismo é um fator determinante da exclusão social.

Para isso, o Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança conta com uma metodologia inspirada no uso de palavras-geradoras (na perspectiva do “Método Paulo Freire”) que estão inseridas no contexto das ações da Pastoral e na realidade local das famílias acompanhadas. O Curso de Alfabetização se desenvolve em nove módulos de 40 horas cada, totalizando 360 horas, o que corresponde a um ano de atividade. Os responsáveis são a Equipe técnica da Coordenação Nacional, supervisores diocesanos e monitores de alfabetização.

O objetivo é proporcionar condições para líderes, mães, jovens e demais membros das comunidades a aprender a ler e escrever; promovendo ações concretas de saúde, nutrição e educação, vida comunitária e mística, colaborando assim na transformação da realidade local e na libertação da população analfabeta.

Sabemos que lutar pela transformação do mundo não é tarefa nem para sonhadores ingênuos nem para entusiastas exaltados. Transformar o mundo implica conhecer algo sobre o mundo e o que é que nele precisa de transformação. Qualquer envolvimento na ação em prol da justiça deve reconhecer a injustiça sistêmica que é responsável por grande parte da fome a nível mundial, da falta de casa, de trabalho, de saúde e educação, aumentando a violência e a destruição do ambiente. Uma porção significativa de qualquer programa de formação para a justiça deverá preocupar-se com sistemas e estruturas de injustiça - como e porque funcionam.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

Quando nos propusemos a estudar a dialogicidade freireana na Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, a nossa pretensão era investigar o mundo vivido por estes jovens e adultos no processo de alfabetização. Entretanto, apesar dos estudos e dos contatos com os profissionais em educação, passamos a nos indagar: como posso ajudar se não conheço a quem estou ajudando?

Com a necessidade de investigar como estes jovens e adultos estavam se defrontando com a situação de serem alfabetizados, passamos a nos preocupar com a busca de um método que nos permitisse descrever o mundo destes jovens e adultos, compreendê-lo e interpretá-lo.

Nesta busca acabamos por encontrar no enfoque fenomenológico-hermenêutico os fundamentos de uma visão de ser humano e conseqüentemente do método que nos pareceram ser os mais adequados à trajetória que pretendíamos seguir, para responder as nossas indagações sobre: quem é o ser humano que pretendemos estudar e como desvelar esse ser humano?

Quando se pretende estudar o homem torna-se imprescindível questionar o que significa ser homem. Notadamente, os conhecimentos acumulados sobre o homem são numerosos, porém, dificilmente, possibilitam alcançá-lo na sua complexidade, na totalidade da sua existência.

Para abordarmos a dialogicidade freireana como uma categoria indispensável na prática da Educação de Jovens e Adultos, entre outros autores, nos apoiamos em Soares (2004).

Para este autor:

Os métodos de pesquisa devem ser selecionados, ajustados e desenvolvidos a partir de uma compatibilidade com a natureza do fenômeno em estudo. Dentro das opções metodológicas disponíveis, o enfoque fenomenológico-hermenêutico, constitui uma adequada alternativa à discussão dos pressupostos tidos como naturais, óbvios, na ação humana [...] (SOARES, 2004, p. 162).

Assim, a fenomenologia hermenêutica como método, nos permite chegar à revalorização da situação de vida concreta do ser humano e constitui uma adequada alternativa à tarefa que nos propomos.

## 2.1 A fenomenologia hermenêutica como método.

Etimologicamente, a fenomenologia pode ser compreendida no seu sentido mais genérico como simplesmente o estudo ou ciência do fenômeno. Tem suas origens a partir de duas expressões gregas: *phainomenon* – fenômeno – significa aquilo que mostra a si mesmo tal como é, do modo que é, o manifesto; e *logos*, tomado aqui com o significado de discurso esclarecedor. A fenomenologia deve ser então compreendida como discurso esclarecedor a respeito daquilo que se manifesta a si mesmo do modo tal como é, ou seja, o fenômeno a ser estudado.

Assim, a fenomenologia, segundo Olivieri:

[...] procura ir às próprias causas, estudar o que é a consciência do Ser; não aborda os acontecimentos físicos como as ciências empíricas o fazem, mas com um “ver fenomenológico”, ou seja, a análise fenomenológica descritiva, seguindo uma determinada trajetória. Em um “ver” algo de forma subjetiva, pessoal, o que possibilita interpretar, perceber o que é na consciência do outro, sentir, vivenciar e experienciar. O sentido manifesto da fenomenologia é permitir ver o que se mostra, tal como se mostra, por si mesmo na consciência, quer dizer, os “fenômenos” (OLIVIERI, 1985, p. 39).

A fenomenologia surgiu e cresceu tendo suas origens no pensamento de Edmund Husserl (1859-1938). Husserl é considerado o filósofo fundador da linha contemporânea da fenomenologia, na medida em que questiona os sistemas especulativos da filosofia, propondo que o impulso da investigação deva partir “das coisas e dos problemas”. Entretanto, mesmo para este autor, a idéia de fenomenologia como um novo método desenvolveu-se gradualmente e continuou a transformar-se de maneira contínua abrindo caminho para outros pensadores contemporâneos como M. Heidegger, K. Jaspers, J. P. Sartre, M. Merleau-Ponty, dentre outros.

O método fenomenológico caracteriza-se pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”, um retorno à totalidade do mundo vivido. Este enfoque possui uma abordagem que não se apega tão somente às coisas factualmente observáveis, mas visa a penetrar seu significado e contexto, utilizando-se de procedimentos que leva a uma compreensão do fenômeno por meio de relatos descritivos da vida social, e que são particularmente utilizados pelos pesquisadores quando voltados para os

fundamentos filosóficos de algum fenômeno, como por exemplo, as questões a respeito da racionalidade e da ética das ações sociais (MARTINS; BICUDO, 1989).

Para Schrader (1974), este enfoque fenomenológico deve ser desenvolvido dentro de uma postura filosófico-crítica que pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: operar-se intencionalmente voltado aos princípios subjacentes à ação humana, perguntando-se sobre o racional e o irracional na realidade social; a valorização do objeto de investigação não é excluída, mas colocada conscientemente no início do processo de investigação.

De acordo com Masini (1989), não existe *o* ou *um* método, mas uma postura/atitude fenomenológica, a atitude de abertura, no sentido de estar livre de conceitos e definições apriorísticas, do ser humano para compreender o que se mostra, buscando remontar àquilo que está estabelecido como critério de certeza, assim questionando os seus fundamentos. Esta atitude metodológica instaura uma concepção de consciência em relação com o mundo, onde o sujeito da pesquisa participa da construção do próprio fenômeno com a tarefa de realizar a explicitação daquilo que é vivido antes de ser pensado, e isto possui grande importância, constituindo inclusive exercício imprescindível do pesquisador naquilo que se refere a sua vivência articulada com seu tema de pesquisa.

Tal postura/atitude fenomenológica corresponde às questões de natureza não-fáticas voltadas para as ciências sociais, pois, de acordo com Asti-Vera:

[...] a objetividade da ciência do homem é uma objetividade diferente: os seres humanos não são objetos e suas atividades não são simples reações. Em síntese, a relação básica, neste caso, não é de sujeito-objeto, mas de sujeito-sujeito (ASTI-VERA, 1980, p. 77).

Esta atitude fenomenológica implica, da parte do pesquisador, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade da ciência e o obriga a assumir plenamente a vontade e a intencionalidade de rever os próprios valores e atitudes que contribuem para a manutenção da realidade atual.

Ao prover um isolamento do fenômeno em foco, dentro do seu contexto, o estudo do fenômeno permite questionar e discutir os pressupostos tidos como naturais, óbvios, da intencionalidade do sujeito frente à realidade de sua ação.

A intencionalidade da consciência é uma das noções básicas da fenomenologia que diz respeito à impossibilidade de que pensemos na existência tanto do sujeito

quanto do mundo como independentes, uma vez que o objeto só poderá ser definido em sua relação à consciência, será sempre “objeto-para-um-sujeito”.

Por isso, a consciência será sempre intencional, estando voltada para um objeto, sendo assim consciência de algo, em uma correlação essencial, e justamente através do dirigir-se da consciência para algo é que temos dado a possibilidade de acesso à consciência. Isso remete à idéia de que a consciência não possui conteúdos inatos, mas é fundamentalmente este ato intencional, ou seja, ela é doadora de sentido.

Assim, a fenomenologia quer apropriar-se da consciência enquanto intencionalidade efetiva, analisando, para este fim, a corrente intencional que se forma a partir da multiplicidade infinita de atos de consciência e os objetos intencionais que correlativamente se constituem a partir dos atos (ZITKOSKI, 1994, p. 55).

A intencionalidade da consciência unifica consciência e objeto, sujeito e mundo, e “com ela, há o reconhecimento de que o mundo não é só uma exterioridade, nem o sujeito é pura interioridade” (FORGHIERI, 1993, p. 15). Deste modo, o fenômeno integra a consciência e o objeto e só poderá ser encontrado no mundo vivido, que é a experiência básica do ser humano, aquela mais primordial. Uma vez que consciência e objeto aparecem unidos no ato da significação, podemos dizer que o mundo da vida é vivenciado de maneira pré-reflexiva, o que significa que é experienciado antes mesmo que se tenha refletido sobre ele. O “despertar da significação” se produz na “compreensão do observador” (AUGRAS, 1981).

Na fenomenologia a intencionalidade da consciência do pesquisador é tida como fato primário e apresentada como uma direção do fluxo da consciência, refletida em uma vivência intencional que se concretiza pelos atos voltados ao seu objeto de indagação.

Outra característica básica da fenomenologia é a de ser um método voltado para uma descrição mais próxima possível da realidade, o que só poderá se dar no exercício do dirigir-se para o fenômeno da experiência, de maneira a que se possa entrar em contato com este fenômeno da forma pela qual ele se mostra na experiência. Uma vez que a consciência se constitui no ato de ter-se consciência de algo, a fenomenologia permite uma volta ao estudo das coisas como elas são dadas, não para que se encontre uma explicação, mas sim uma compreensão.

A pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver e não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber, ou seja, “para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais se expressam pelo próprio sujeito que as percebe” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 93).

Esta compreensão, que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar, é advinda, segundo Masini, da:

[...] volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo dos valores, crenças, ações conjuntas, no qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir desse fundo anônimo que aí está e aí se visualiza como protagonista nesse mundo da vida (MASINI, 1989, p. 62).

A compreensão revela-se e também oculta-se no fenômeno, o que traz insegurança ao pesquisador. Por isso, é importante enfatizar o aspecto da pesquisa fenomenológica relacionado à pessoa do investigador. “Somente a fenomenologia permite superar o paradoxo da compreensão, mostrando que compreender não é modo de conhecimento, é modo de ser” (AUGRAS, 1981, p. 84).

Reside nesta idéia a questão da vivência pessoal do pesquisador, e a de sua busca pelo reconhecimento de suas próprias contradições e idéias. A restrição na compreensão existe porque há limites na abrangência e vastidão daquilo que se almeja compreender. Por mais que se possa compreender, será uma parcela de compreensão, e o reconhecimento destes limites (também internos) e paradoxos é o primeiro passo no sentido do conhecimento objetivo.

O pesquisador deve, pois, conseguir passar da experiência do vivido para a reflexão vivida, trabalho este que pressupõe compreensão e interpretação. Desta forma, os caminhos para a compreensão propostos pelo método fenomenológico se orientam na direção de “respeitar a complexidade do real e encontrar o sentido dentro do próprio fenômeno” (AUGRAS, 1981, p. 16).

Esse método tem como objeto de investigação o fenômeno, ou seja, o que se mostra a si e em si mesmo tal como é e não o que se diz dele. Como principal instrumento de conhecimento, o método adota a intuição, uma vez que, segundo Husserl, as essências são dadas intuitivamente. Esta intuição pode ser compreendida como uma visão intelectual do objeto do conhecimento, onde visão

significa uma forma de consciência na qual se dá originariamente algo – é o fundamento último de todas afirmações racionais.

Por meio da fenomenologia é possível chegar à essência e ao significado do fenômeno por visão categorial, própria das ciências do homem, e à percepção imediata, espontânea, reflexiva, própria da vida cotidiana, do vivenciar imediato. A percepção aparece, então, não como uma representação do real, mas presentificação do real, ou percepção vivida. Ela assimila uma realidade básica, primordial, total, anterior à reflexão. Nela não há separação entre consciência e objeto, o qual é captado na sua totalidade por intuição (FORGHIERI, 1993).

A fenomenologia é um método intuitivo em decorrência da concepção de Husserl de que será através da intuição, e não das representações, que se deva ir às “coisas mesmas”:

Significações que não fossem vivificadas senão por intuições longínquas e imprecisas, inautênticas – se é que isto acontece através de intuições quaisquer – não nos puderam satisfazer. Nós queremos voltar às coisas mesmas (HUSSERL, 1996, p. 19).

O conceito de intuição é aqui entendido como a capacidade que o homem possui de conhecer, sem que haja a necessidade de demonstrações, certos princípios fundamentais, fazendo-o de modo imediato. Trata-se de uma apreensão direta, da experimentação pela vivência de um “olhar inteligente”, cuja característica básica é a de significar o objeto desta visão, e não de uma construção intelectual. Isto conduz a intuição ao *status* de modo privilegiado de acesso às “coisas mesmas”, uma vez que esta se dirige para a universalidade dos objetos, plano no qual situa-se a filosofia (CAPALBO, 1987).

Segundo Asti-Vera (1980, p. 71), “as investigações fenomenológicas mostram a consciência do sujeito, através dos relatos de suas experiências internas, e trata de viver em sua consciência – por empatia – os fenômenos relatados pelo outro”. Esta empatia, de acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 53), “é uma essência que não se dá primordialmente àquele que percebe, mas é um ato intencional – empatia é uma penetração mútua de percepções”.

Vimos que a fenomenologia exalta a interpretação (hermenêutica) do mundo que surge intencionalmente à consciência, enfatizando a experiência pura do sujeito.

Para Martins (1994), o método fenomenológico-hermenêutico é, fundamentalmente, um método qualitativo, uma vez que:

[...] o método fenomenológico-hermenêutico caracteriza-se pelo uso de técnicas não quantitativas, com propostas críticas, [...] buscando relacionar o fenômeno e a essência (*eidós*) [...]. A validação da prova científica é buscada no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto do seu estudo (MARTINS, 1994, p. 26-27).

Segundo Rezende (1990), esta interpretação se faz na forma de um conflito de interpretações, conflito este indispensável para que a interpretação se aproxime o mais possível da estrutura simbólica do fenômeno.

De acordo com Cohen e Omery (1994, p. 148), a “hermenêutica como um método de pesquisa assenta-se na tese ontológica de que a experiência vivida é em si mesmo essencialmente um processo interpretativo. A tarefa fenomenológica é uma auto-intrepretação explicitamente ontológica” iluminando os modos de ser no mundo, onde o entendimento da interação entre as pessoas é interpretado através do uso da linguagem.

Segundo Dartigues (1992, p. 132), “a fenomenologia-hermenêutica deverá decifrar o sentido do texto da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado [...] não mais se contentando em ser descrição do que se dá ao olhar, mas interrogação do dado que aparece”. Compreender transforma-se em um modo de ser e não somente de conhecer.

Neste sentido, para Heidegger a compreensão antecede a interpretação, sendo a última já uma elaboração da primeira. Por isso:

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades... O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (HEIDEGGER, 1998, p. 204).

Nota-se que o método fenomenológico-hermenêutico propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidas. Apresenta-se como interpretação aberta a outras interpretações, muitas vezes conflitantes e que marcam o seu

caráter polissêmico, sendo este o maior sinal de sua fertilidade. A aplicação deste método, segundo Masini (1982, p. 36), “requer um exercício longo e paciente... bem como uma reflexão constante... para ser possível estar-se atento às referências qualitativamente significativas, buscando ver sem preconceitos aquilo que se apresenta”.

Aplicado à pesquisa na esfera social, o método fenomenológico, de acordo com Triviños:

[...] é uma exposição do mundo vivido através de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem outras explicações causais. Trata-se de descrever e não de explicar nem de analisar [...], pois para Husserl [...] todo o universo da ciência [social] é construído sobre o mundo vivido [...] buscando [...] a fenomenologia colocar as idéias básicas e em seguida tratar de esclarecê-las (TRIVIÑOS, 1992, p. 43).

Mas, como a essência do social pode ser apreendida enquanto objeto que se propõe ao conhecimento fenomenológico?

Husserl propôs a volta às coisas mesmas, isto é, a volta às essências (*eidós*<sup>10</sup>), pelo enfoque fenomenológico, que faz emergir a essência como uma construção resultante do ato intencional da consciência. Do ponto de vista metodológico, Husserl parte do eu e posteriormente das relações entre as pessoas.

A essência, conceito fundamental na fenomenologia husserliana, se encontra na ordem da significação. A essência é aquilo que permite identificar um fenômeno, aquilo que sempre estará presente, o invariante. E se através dela podemos identificar o fenômeno, “é porque ela é sempre idêntica a si própria, não importando as circunstâncias contingentes de sua realização” (DARTIGUES, 1992, p. 15).

Quando o pesquisador busca a essência, ele busca aquilo que é necessário para que uma coisa seja ela mesma, ou seja, não se trata da coisa propriamente dita, mas do ser da coisa, da “racionalidade imanente do ser, o sentido *a priori* no qual deve entrar todo mundo real ou possível e fora do qual nada pode se produzir” (DARTIGUES, 1992, p. 16).

<sup>10</sup> A redução eidética começa com a observação de que apreender a consciência não é suficiente. Pelo contrário, os vários atos da consciência devem ser colocados acessíveis de tal forma que as suas essências - as suas estruturas universais e imutáveis - possam ser apreendidas. A redução eidética é a forma pela qual o filósofo se move da consciência de objetos individuais e concretos para o domínio trans-empírico das essências puras, atingindo a intuição do *eidós* (a palavra *eidós* significa **forma** em grego) de uma coisa, ou seja, do que existe em sua estrutura essencial e invariável, separado de tudo que lhe é contingente ou acidental. *Eidós* é o princípio ou estrutura necessária da coisa.

Uma vez que conhecer é conhecer sempre do ponto de vista essencial, a essência se mostra como objeto a ser investigado. O recurso da fenomenologia para chegar à essência, ou ao fenômeno como tal, é designado redução fenomenológica.

Na redução fenomenológica (também chamada de *epoqué*<sup>11</sup>), o que deve ocorrer é o difícil exercício de, uma vez explicitados para o próprio pesquisador seus preconceitos, evitar que estes sejam projetados sobre o mundo-da-vida. Ao se dirigir para o fenômeno com o intuito de visualizá-lo tal qual se apresenta, o pesquisador deve procurar estar o quanto puder “liberto” de suas teorias explicativas a cerca deste fenômeno, o que implica no difícil exercício da aceitação não-preconceituosa, através de uma atitude engajada e aberta (VALLE, 1997).

A redução fenomenológica é caracterizada pela busca do fenômeno enquanto algo puro, livre dos elementos pessoais e culturais, e que, por conseguinte, promoverá o alcance da essência, ou seja, daquilo que faz com que o objeto seja o que é e não outra coisa. E as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Significa que a fenomenologia procura estabelecer um conhecimento intersubjetivo (transformar as formulações subjetivas em enunciados verdadeiros para todos os sujeitos), isto é, verdadeiramente objetivo, de validade geral para todos.

Para Forghieri (1993, p. 19), “o mundo recebe o seu sentido não apenas a partir de constituições de um sujeito solitário, mas do intercâmbio entre a pluralidade das constituições dos vários sujeitos existentes no mundo, realizado através do encontro que se estabelece entre eles”.

A experiência do outro, esta experiência intersubjetiva, tem como principal base a cooperação enquanto formadora da vida social. Esta mesma cooperação está presente na vida cotidiana e na ciência, tornada possível graças ao engajamento de todos os tipos de faculdades pertencentes à pluralidade de sujeitos reais.

A compreensão do mundo social reenvia à intersubjetividade, e, para a fenomenologia, as ciências sociais devem conhecer o mundo social tal como ele é vivido

---

<sup>11</sup> Na *epoqué* (palavra que significava "suspensão do julgamento" na filosofia grega) o filósofo não duvida da existência do mundo, mas essa existência deve ser colocada entre parêntesis, exatamente porque o mundo existente não é o tema verdadeiro da fenomenologia. Como sabemos, o real tema da fenomenologia é a forma pela qual o conhecimento do mundo se revela.

na atitude natural, precisando para isso adotar o ponto de vista compreensivo, o único capaz de apreender as coisas sociais enquanto significativas, e significativas graças à ação dos atores da cena social nas suas funções típicas. A significação e compreensão só existem no domínio das relações motivadas que constituem a vida humana.

Para Spanoudis (1981), estas relações, para quando dirigidas com o:

[...] outro numa maneira envolvente e significativa é o que Heidegger chama de “solicitude” que imbrica as características básicas de se ter *consideração* para com o outro e de ter *paciência* com o outro. Ter consideração e paciência com os outros não são princípios morais, mas encarnam a maneira como se vive com os outros, através das experiências e expectativas. *Considero* alguém em vista de tudo o que foi vivenciado e experienciado (SPANOUDIS, 1981, p. 19).

A compreensão da forma vivida na cotidianidade supõe a análise do comportamento social relacionado aos seus motivos, finalidades e racionalidade. Tal compreensão, como um método particular das ciências sociais, para a apreensão do contemporâneo, adota a investigação do mundo da vida face às situações qualitativas, tendo como forma mais profícua a de identificar características típicas a partir das experiências diretas e imediatas que delas se pode ter, pressupondo-se que tais características permanecerão as mesmas.

Entretanto, como é possível compreender os fundamentos da ação humana se a sua significação é subjetiva, baseada em um projeto que se propõe realizar?

Para Schutz (1979), o mundo da vida é intersubjetivo desde o início, e as ações humanas nele exercidas são eminentemente sociais, pois elas nos colocam em relação uns com os outros. O nível mais fundamental desta relação se dá na situação face-a-face. É aí que a intersubjetividade aparece em toda sua densidade, e que o outro aparece ao pesquisador em sua unidade e em sua totalidade, sendo que tal intersubjetividade só se dá na esfera da vida prática. E é nesta que se dá a suspensão da dúvida que poderia existir em relação ao mundo social vivido.

Para atingir esse mundo social vivido, a ciência só pode recorrer à apreensão das coisas sociais enquanto significativas, haja vista que a ação exteriorizada se desenvolve em vista de um projeto. Apreender esta ação em processo, na situação face-a-face, torna-se impossível, haja vista que ela se cristaliza e escapa de tal sorte que não se pode jamais apreender em ato, mas tão somente enquanto já realizada.

A atitude não reflexiva, quando da ação em processo está voltada para os objetos de suas ações e de seus pensamentos. Diferentemente, a atitude reflexiva

se volta para os próprios atos e os próprios pensamentos. Atos e pensamentos se tornam objetos de um novo ato: o ato da reflexão.

A descrição do mundo social que está na possibilidade da experiência direta do pesquisador diz respeito a estar em relação ao que se desenvolve entre os agentes da ação, ou mesmo ser agente dela. A compreensão da ação é subjetiva, de significação subjetiva. Esta significação é interpretada pelo agente a partir dos motivos, agora tornado comuns. E estes últimos são acessíveis ao observador a partir da ação já realizada prestando-se à compreensão e à interpretação.

Capalbo (1979), quando se refere à compreensão, afirma que:

[...] o modo de colaboração indica que o vivido comum é que faz parte do conjunto da experiência, e que ele é um co-operar, co-realizar. Colaborar é poder agir sobre as coisas em comum, é exercer uma mesma profissão, viver a rede das funções sociais etc. A compreensão entre os homens se faz, portanto, quando se realiza uma obra comum. É esta tarefa que faz com que a multiplicidade de perspectivas e de interesses possa convergir para um centro comum (CAPALBO, 1979, p. 97).

Rezende (1990) sugere que a ação cujo sentido seja o de transformar as estruturas vigentes é uma ação que deve se dar no campo político. Este autor incorpora o conceito de intencionalidade e indica a unidade interativa entre homem e mundo via o conceito de fenômeno, que ele define como sendo “uma estrutura reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (REZENDE, 1990, p. 34-35).

Assim, a ação cujo sentido seja o de transformar as estruturas vigentes é essencialmente uma ação cultural-pedagógica, pois a resignificação dos elementos do mundo e sua utilização na transformação das estruturas, não pode se dar sem atuar na unidade dialética homem-mundo. Sendo o mundo não as meras coisas, mas, fundamentalmente, o homem; temos então que o exercício da liberdade, ou seja, a ação que transforme o mundo, não pode se dar fora do âmbito de uma relação intersubjetiva.

A cultura é então a estrutura dialética que engloba o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação, onde a educação é o fenômeno da aprendizagem da cultura. Segundo esta perspectiva a ação pedagógica é antes de tudo uma ação de “revolução cultural”, pois educar não poderia ter outro sentido senão o de construir os sentidos do processo de humanização, e para tanto é preciso resignificar os existentes e re-estruturar o mundo vigente, segundo um

projeto inter-subjetivo. Essa ação não poderia ser outra senão a ação de revolucionar a cultura, ou seja, reorientar a evolução da estrutura dialética vigente que engloba homem e mundo. Neste sentido Rezende indica que:

[...] a educação aparece como processo-projeto de humanização do sujeito, que não seria simplesmente objeto-passivo, mas sujeito-ativo da história e da cultura. Neste sentido, mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual quanto coletiva. Assim como há uma alienação dos indivíduos, há também uma alienação cultural dos grupos e classes sociais (REZENDE, 1990, p. 69).

Gadotti (1988, p. 111), inspirado na fenomenologia, defende “uma pedagogia dialógica [...] fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor são entes inacabados”. Utilizando-se do método fenomenológico-hermenêutico, em outra obra, aponta que o diálogo (atitude crítica) está centrado na ação do indivíduo significativo (GADOTTI, 1992).

Nessa perspectiva, o diálogo é a ação transformadora da sociedade e a educação o seu espaço. Pelo diálogo crítico, o educador pode agir no sentido de construir uma ação pedagógica que, por entre as fissuras das estruturas do real, possa conduzir o processo pedagógico a ser um poderoso instrumento na construção de um existir que autodetermina o significado e o sentido de seu projeto existencial: um existir autêntico, que também inclui no seu projeto a construção de uma sociedade compartilhada.

Todavia, o processo pedagógico extrapola o universo da sala de aula, no qual poderia se dar a dialógica comunicação docente-discente. No seio da realidade sócio-histórica, hoje, a dialética do diálogo dificilmente poderia sintetizar-se enquanto uma relação face-a-face quando os sujeitos em diálogo forem segmentos sociais opostos e às vezes radicalmente antagônicos.

No entanto, a resignificação do conceito de dialética de Gadotti<sup>12</sup> e a concepção de diálogo de Paulo Freire (de clara conotação política e enfoque predominantemente social, conforme abordamos no referencial teórico deste

---

<sup>12</sup> Não é a filiação fenomenológica que marca o amadurecimento do pensamento de Gadotti. A filiação ao pensamento marxista de tom gramsciano e a influência de Paulo Freire é que marcará mais significativamente a sua produção intelectual. Em Genebra (1973–1977) pode tomar contato com o marxismo, tendo sido esse contato o marco diferenciador de sua produção intelectual. Além da leitura de Marx e dos marxistas, a convivência com Paulo Freire em Genebra (Cf. GADOTTI, 2001, p. 11) aos poucos colocará outros instrumentais conceituais no universo teórico de Gadotti, minimizando a influência fenomenológica-hermenêutica no seu pensamento, sendo o conceito de dialética resignificado.

trabalho)<sup>13</sup>, é que nos possibilita entender que o engajamento num projeto existencial para ser verdadeiramente transformador tem que ser um projeto existencial que lute pela superação da alienação.

Por acreditar nisso, defendemos que o papel da Educação Popular hoje é trabalhar para a retirada do véu da alienação que encobre a percepção do indivíduo.

Nesse sentido, a fenomenologia hermenêutica nos possibilita conceber a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de diálogo e construção de sujeitos engajados no processo de transformação da realidade em que vivem.

## 2.2 Trajetória metodológica.

Do que foi exposto, concluímos que os pensadores fenomenológicos não nos legaram uma formulação metodológica. A apropriação da fenomenologia tal como eles a conceberam só é possível a partir de uma profunda disposição para estar em contínuo processo de compreensão interpretativa.

O que apresentaremos em seguida não deve ser entendido como um roteiro metodológico para investigações que pretendam se utilizar da fenomenologia. Isso seria, provavelmente, uma incompreensão radical da fenomenologia.

Assim, procederemos então a uma descrição de como caminhamos ao longo desta investigação, buscando alcançar a compreensão e a interpretação da dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, na Paróquia

---

<sup>13</sup> Devemos precisar, em tempo, por que não estamos considerando Freire na categoria fenomenológica de pensamento. A princípio temos vários argumentos para inseri-lo junto aos defensores da fenomenologia. O principal seria a influência personalista em Freire, a presença do conceitual desenvolvido por Mournier e a corrente dos fenomenólogos católicos. A utilização do conceito de comunhão, já na "Pedagogia do Oprimido", atesta essa influência. Outro elemento presente em seu discurso, que o filiará à corrente fenomenológica, é a utilização da noção de dialética entre homem-mundo, indivíduo-história, na qual não existe um sentido teleológico imanente ao processo histórico e na qual o projeto individual é aberto. Que o pensamento de Freire tem influência da fenomenologia e do personalismo, isso é incontestável. Todavia, Freire não se vale exclusivamente do método fenomenológico de investigação na construção de suas idéias. Por sinal, ao se valer de instrumentais teóricos de origens diversas, é muitas vezes tido como excessivamente eclético; também difere dos personalistas por não recorrer ao absoluto (expresso pela divindade cristã) como a síntese suprema para a qual converge todo o movimento do real, que é a posição defendida pelo personalismo de Mournier. Mesmo se professando católico, enquanto opção religiosa pessoal, Freire não se vale do absoluto transcendental como justificativa última da ação: não se enquadrando na tipificação de um pensador personalista. Então, em que corrente poderíamos filiar Freire? A resposta é simples: Freire é freireano.

de São João Batista do município de Barrinha/SP, onde desempenhamos a função de sacerdote.

Trata-se, portanto, da descrição de um processo metodológico em andamento para buscar o sentido das manifestações dialógicas (falas e ações) dos jovens e adultos alfabetizando para o que faremos uso da reflexão que nos conduzirá à compreensão e à interpretação.

Não podemos e nem devemos considerar o alfabetizando apenas como nosso objeto de pesquisa, mas um sujeito que tem seu mundo a ser desvelado:

Noções, tais como coexistência, encontro, intersubjetividade, integração, empatia, participação, diálogo, projeto humano, liberdade pessoal e social, permeiam uma situação de pesquisa inspirada no método fenomenológico. Daí as características do pesquisador: ser engajado, comprometido com o ser humano em estudo (VALLE, 1997, p. 48).

As inquietudes originais que motivaram essa investigação surgiram no Curso de Especialização em Filosofia Clínica<sup>14</sup> (1997-1998), que nos proporcionou encontrar com a fenomenologia e a temática do “Diálogo” nas obras de Martin Buber<sup>15</sup>. Foi nesse contexto que pensamos em unir nossa prática pastoral aos estudos, isto é, dar um fundamento teórico-filosófico aos nossos trabalhos prático-pastorais. Esta trajetória em direção a Buber, seu pensamento e sua fenomenologia do diálogo culminou em meados de 2000 e durante todo o ano de 2001 quando, patrocinados pela CAPES, buscamos novas frentes para fundamentar nossas inquietações, especificamente a respeito do diálogo na família e a construção da cidadania, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp de Franca. Em março de 2002 concluímos nossa Dissertação de Mestrado intitulada “Fenomenologia do diálogo familiar como um caminho possível para a construção da cidadania”.

---

<sup>14</sup> A Filosofia Clínica, originada da própria filosofia pura, é a arte de trabalhar o ser humano na busca de seu bem-estar. Com base numa metodologia específica e própria, tendo sempre em vista o “partilhante” como sujeito e participante do processo, ela desempenha seu papel terapêutico. Após anos de estudos e pesquisas no campo da filosofia, Lúcio Packter reuniu dados, instrumentalizou, metodologicamente, o processo e aplicou seus ensinamentos no direcionamento terapêutico. Todas essas atividades culminaram na Filosofia Clínica. A aplicabilidade e os resultados positivos do exercício terapêutico abriram caminhos para que ela se instalasse, em pouco tempo, em quase todos os Estados do Brasil (Cf. PACKTER, 2001).

<sup>15</sup> Suas reflexões acerca deste assunto são consagradas ao princípio dialógico, apresentado em sua obra-prima “Eu e Tu”, editada em 1923.

Em nossa Dissertação, a fenomenologia do diálogo buberiana nos possibilitou conceber a família na dimensão do inter-humano. Essa dimensão se situa entre o encontro eu-tu e a multidão amorfa, na qual o verdadeiro diálogo suplanta o mero debate como forma de comunicação básica entre os membros da família. Compreendemos que toda vez que se converter o “Tu” desta relação face-a-face com o Outro em simples objeto, se terá pervertido o diálogo. Para que o diálogo seja possível e daí se construa a cidadania, é preciso que as relações dialógicas (o diálogo) sejam preenchidas de significados e que ninguém seja posto à margem da sociedade, uma vez que o homem, não apenas está no mundo, mas com o mundo e para o mundo. O que o leva a abrir-se à realidade, sendo o ser de relações que é.

Nesse sentido, os discursos das famílias que fizeram parte de nossa pesquisa a partir da categoria “Realizar-se na relação com os outros e com o mundo” nos possibilitaram compreender a educação como uma das formas de garantir uma qualidade de vida sempre melhor, podendo a pessoa mudar as relações injustas e egoístas, realizar-se e amadurecer na relação dialógica com os outros e com o mundo.

Essas reflexões, advindas da Dissertação de Mestrado, nos possibilitaram desvelar e dar sentido a muitas de nossas indagações, buscando outros caminhos para construir uma sociedade com sujeitos conscientes de sua importância na história da humanidade.

No segundo semestre de 2002, participando como ouvinte da Disciplina “Didática do Ensino Superior” no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FHDSS/UNESP de Franca, entramos em contato com os principais pensadores e educadores cujas idéias subsidiaram a construção dos paradigmas educacionais brasileiros do século XX. Entre esses educadores, Paulo Freire foi quem mais suscitou em nós reflexões quanto à responsabilidade do ato educativo e da necessidade de os educadores se comprometerem com o exercício de uma educação que potencialize a pessoa para ser sujeito apto a interagir tanto em seu âmbito local (comunidade) quanto no mundo globalizado, de forma que os resultados das relações dialógicas estabelecidas gerem uma sociedade democrática, tornando explícito o vínculo entre política e educação.

Assim, no início de 2003, percebendo a necessidade de dar continuidade à nossa pesquisa, participamos do processo de seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social com o objetivo de percorrer um

caminho fenomenológico-hermenêutico da dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos pertencentes às famílias acompanhadas pela Pastoral da Criança da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Censo 2000 revelou que o município de Barrinha/SP, código no IBGE nº 3505609, numa população de 16.588 acima de 15 anos, 1.867 pessoas não eram alfabetizadas (BRASIL. MEC, 2006).

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança<sup>16</sup> acontece na Paróquia de Barrinha/SP desde fevereiro de 2003 como forma de dar suporte às famílias e comunidades; é um projeto complementar às suas ações básicas e de reforço ao trabalho comunitário, visando a melhoria da qualidade de vida das famílias acompanhadas. Destina-se a líderes comunitários, familiares e membros das comunidades atendidas.

Atualmente, a Pastoral da Criança acompanha 145 famílias em Barrinha. Todas as famílias, a que pertencem os sujeitos de nossa pesquisa, fazem parte deste acompanhamento e, o número de filhos, varia de dois a treze. Em sua grande maioria, são famílias procedentes de várias partes do Brasil, especialmente dos Estados de Minas Gerais, Bahia e Maranhão, que migraram para a região de Ribeirão Preto em busca de trabalho no período da safra do corte de cana-de-açúcar e que, aos poucos, foram fixando residências nos bairros periféricos do município. As atividades laborais dos membros destas famílias, de uma forma ou de outra, estão ligadas à monocultura da cana-de-açúcar: muitos de seus membros trabalham no plantio e corte de cana-de-açúcar; outros trabalham em empresas de Isolamentos Térmicos que prestam serviços às Usinas de Açúcar e Álcool da região. O poder aquisitivo das famílias, a que pertencem os jovens e adultos alfabetizando, é de um a dois salários mínimos, de acordo com o censo do IBGE de 2000. Isto reflete as péssimas condições sócio-econômicas em que vivem. Conseqüentemente, o acesso à moradia, à saúde e à educação e ao lazer é precário, quase inexistente. Vivem, portanto, situações de exclusão.

Tornamo-nos muito atentos, prontos para realmente ouvir todos que tivessem alguma relação com a turma de alfabetização iniciada em 1º de agosto de 2005, registrada e identificada pelo nº 050258001 junto à Coordenação Nacional do Programa de Educação de Jovens e Adultos na Pastoral da Criança, em

---

<sup>16</sup> Mais informações sobre a EJA da Pastoral da Criança nas p. 57-59, deste trabalho.

Curitiba/PR, sob a coordenação da Educadora e Orientadora Educacional Beatriz Hobold. Ouvimos, portanto, os sujeitos de nossa pesquisa, jovens e adultos com idade entre 18 e 60 anos, sendo 16 mulheres e 4 homens; entre estes, 11 são casados e 9 são solteiros. Todos membros da Igreja Católica. Ouvimos, também, seus familiares, o supervisor e a monitora, a coordenadora da pastoral e finalmente todos os envolvidos no Programa, com um esforço de compreensão e interpretação da dialogicidade freireana, buscando as experiências pessoais dos alfabetizando em relação à alfabetização; compartilhando e refletindo sobre este universo.

Fizemos inúmeras notas manuscritas sobre o que ouvíamos e algumas gravações, especialmente das entrevistas com os jovens e adultos alfabetizando. Coletamos manuais, panfletos e outros materiais impressos e cartazes especialmente preparados para este Curso. Nosso objetivo era o de ouvir, verdadeiramente, com um esforço interno de compreensão e busca das experiências pessoais e da sua relação com a alfabetização. Queremos dizer com isso que deixamo-nos envolver por este mundo, refletindo sobre ele.

Devemos esclarecer que não estávamos tentando ser ou viver como analfabeto. Talvez o mais correto seria dizer que estávamos compartilhando com todos os participantes a sua experiência cotidiana.

Todos os participantes conheciam nosso projeto de pesquisa e tornaram-se envolvidos com o projeto, tiveram gestos espontâneos para ajudar no trabalho, muitas vezes contavam suas experiências nos encontros. Desenvolvemos um forte compromisso mútuo, embora esse movimento se modifique com o passar do tempo, não se encerra.

Nesse sentido, a verdade já não é mais cartesiana nem apriorística como em Kant e passa a fundar-se no vivido e imediato de uma evidência através da qual o homem e o mundo se encontram, originariamente, de acordo. A alfabetização, os educadores, os educandos e o pesquisador pertencem, nesse momento, a um mesmo mundo vida pela relação dialógica.

Isto nos possibilitou delinear e expressar em uma interrogação nossas inquietudes e perplexidades diante do mundo vivido dos jovens e adultos do Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança, e a questão orientadora para o estudo fez-se presente (Anexo I). Ela não se originou de pensamentos livres e isolados; veio espontaneamente a partir do próprio mundo-vida dos jovens e adultos alfabetizando e mais profundamente da inter-relação entre as nossas percepções e

as experiências vividas por eles. A questão que passou a orientar o estudo a partir desse momento - **o que significa ser alfabetizado?** - constitui-se na expressão formal da inter-relação entre como esse mundo particular mostrou-se para nós e o modo como estávamos abertos para ele.

### 2.2.1 Obtendo uma coletânea de experiências.

Os discursos que constituem os dados originais de análise nesta investigação foram expressos em encontros individuais entre nós, pesquisador, e educandos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, na sala de reuniões do Centro Catequético da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP, após o convite e aceitação prévia para participarem da pesquisa. Planejamos, juntos, este encontro agendado para um horário conveniente para ambos. Em geral, nesses encontros, passávamos algum tempo falando livremente sobre a experiência de ser alfabetizado e então formulávamos a questão orientadora - **o que significa ser alfabetizado?** - procurando nos livrar, ao máximo, de todos os conhecimentos adquiridos até então em relação à dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de descrever, o mais fielmente possível, o fenômeno tal como ele se mostrava, buscando, pouco a pouco, que o seu núcleo essencial se desvelasse à nossa consciência<sup>17</sup>. Isto significou colocar entre parênteses o que já sabíamos sobre o assunto, tanto o saber científico quanto o saber popular. É bem verdade que não é possível à pessoa ficar livre do seu mundo completamente; não é possível eliminar tudo o que existe em sua mente.

Os discursos obtidos vieram de jovens e adultos da turma de alfabetização, descrita anteriormente, a qual vínhamos acompanhando como pesquisador desde agosto de 2005. Vinte sujeitos participaram da pesquisa, formulando-se a primeira entrevista já no momento da inscrição do Curso (Anexo II). Dos sujeitos pesquisados, dezenove participaram do Curso até seu término, realizando-se a segunda entrevista (Anexo III), isto é, no último Módulo do Programa (Anexo IV). A diferença quanto ao número de discursos da primeira para a segunda entrevista

---

<sup>17</sup> Trata-se aqui da Redução Fenomenológica. Cf. p. 69, deste capítulo.

ocorreu devido à desistência de um alfabetizando. Estas pessoas concordaram com que suas experiências fossem relatadas neste trabalho, desde que seus nomes permanecessem omitidos. Aceitaram o uso de gravador o que nos possibilitou, após cada encontro, redigir o relato com o máximo de fidelidade, utilizando, enquanto possível, as palavras expressas pelos alfabetizandos, eliminando os chamados “ruídos”, como pausa, repetições e outros, procurando livrar-nos dos conhecimentos adquiridos até então e de nossos preconceitos em relação ao fenômeno em estudo, isto é, a dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos.

Este procedimento de duas entrevistas nos permitiu percorrer um caminho fenomenológico-hermenêutico, isto é, interpretar/elaborar possibilidades de ações transformadoras (práxis dialógica) projetadas na compreensão da dialogicidade freireana na alfabetização destes jovens e adultos, integrantes do Programa de Alfabetização da Pastoral da Criança.

Agora que temos os discursos dos alfabetizandos, passaremos para a análise e a hermenêutica, que são extremamente intrincados e abordam como esses discursos foram tratados para que o fenômeno da dialogicidade freireana na alfabetização de jovens e adultos se desvelasse.

### 2.2.2 Análise fenomenológica.

A análise fenomenológica dos discursos dos alfabetizandos, está apoiada em Giorgi (1985), e desenvolve-se a partir de uma visão do ser humano como estrutura aberta para seu mundo. Aquele ser humano que se vê lançado em um mundo de possibilidades de ser, dentre elas a de ser alfabetizando. A pessoa, no ato do discurso mostra as características do seu mundo vivido e seus significados.

Nesse sentido, obtidas as descrições, buscamos desvelar o campo primordial das experiências que os alfabetizandos haviam expresso em seus discursos, isto é, passamos à análise compreensiva dos discursos fazendo uma leitura geral de cada descrição para obtermos uma compreensão global do modo como os alfabetizandos se relacionam, existencialmente, com a situação que estão descrevendo.

Em seguida, fizemos uma releitura cuidadosa de cada descrição tantas vezes quantas foram necessárias para apreender as falas dos alfabetizandos que se

relacionam com a questão orientadora, **o que significa ser alfabetizado?**, com o objetivo de identificar afirmações significativas, ou seja, as chamadas “unidades de significado”; estas não se encontram prontas no texto, mas existem em relação à atitude e perspectiva do pesquisador, focalizando o fenômeno em estudo. Isto não implica que a significação subjetiva seja exclusiva de um indivíduo. Ela é a manifestação do fenômeno a partir de um lugar e um ponto de vista, que podem ser experimentados por quaisquer sujeitos que se posicione neste lugar e neste ponto de vista.

Com uma postura reflexiva e imaginativa, transformamos as unidades de significado encontradas no discurso ingênuo de cada alfabetizando para o discurso do pesquisador com o objetivo de explicitar, racionalmente, e registrar os significados que a situação teve para os alfabetizados e os sentimentos que estes nelas despertam; sempre nos norteando pela questão orientadora, sobre o significado de ser alfabetizado.

Para finalizar, Integramos as afirmações significativas através da busca das convergências e também das divergências das unidades de significado, constituindo categorias desveladoras que devem expressar o significado de ser alfabetizado. Trata-se, pois, de uma descrição consistente e final que visa fazer uma afirmação sobre as experiências vividas pelos alfabetizados em relação à dialogicidade freireana. A visão da estrutura do fenômeno é compreendida dentro da perspectiva do pesquisador que, interpretando os dados, atinge um campo específico de generalidades que pertencem à estrutura geral do fenômeno.

### 2.2.3 Hermenêutica.

A interpretação configura-se a partir do discurso expresso pelos sujeitos e nunca é um momento isolado. É importante não perder isso de vista, pois, em seu sentido mais amplo, a interpretação se faz presente, nesse estudo, desde o momento mais primário das nossas perplexidades e inquietudes diante das experiências vividas pelos alfabetizados.

Do ponto de vista do pesquisador fenomenológico que se propõe a uma hermenêutica, existe uma conexão íntima entre o desvelamento do ser humano

existencialmente compreendido e seu discurso. Assim, os discursos dos alfabetizandos são compreendidos aqui, como uma abertura, um desvelamento do seu modo único de vivenciar as experiências dialógicas na alfabetização de jovens e adultos.

A interpretação fenomenológica nos possibilitou, enquanto pesquisador, um contato íntimo, o desvelamento do significado de ser alfabetizando através da abertura de seu mundo primordial de experiências e ao mesmo tempo da ação própria de interpretar. O pesquisador, enquanto procede à hermenêutica, entra, apoia-se nesta abertura para o outro, alfabetizando, para elevar o conteúdo fenomenal do que era inaparente a um nível conceitual da dialogicidade na alfabetização de jovens e adultos.

A dialogicidade na alfabetização de jovens e adultos revela-se através de cada expressão da afetividade dos alfabetizandos através do seu discurso sobre o vivido e da sua interpretação. Enquanto ser de compreensão, o ser humano projeta para além das próprias possibilidades e nesse ato possibilita o desvelamento de si próprio.

Na hermenêutica ou interpretação, a compreensão não se modifica em algo diferente, apenas torna-se ela mesma. Assim, a interpretação não se trata de aquisição de informações sobre o que foi compreendido; muito mais que isso, para o fenomenólogo, trata-se do exercício da elaboração de possibilidades de ações transformadoras a partir da compreensão (HEIDEGGER, 1998).

Compreender o homem como um ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo e para o mundo, nos permite interpretar, projetar a realidade. Nesta relação interpretativa/projetiva da realidade, o homem estabelece uma relação específica, de sujeito para sujeito. Nas palavras de Paulo Freire “a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (FREIRE, 1985, p. 106).

Através do tratamento hermenêutico dos discursos dos alfabetizandos sobre os significados que atribuem à dialogicidade, permeia uma tentativa mais fundamental de acumular o desvelamento da existência da práxis dialógica para o trabalho com EJA, da afetividade até o discurso envolvendo a escuta, a fala e o silêncio da dialogicidade freireana e apontando para ações transformadoras das vivências atuais, qual seja, a alfabetização.

## **CAPÍTULO 3**

### **A DIALOGICIDADE FREIREANA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Procederemos agora ao desenvolvimento da Análise Fenomenológica, descrita acima. Em sua estrutura esse procedimento apresenta a fala do alfabetizando e o ouvir atento do pesquisador, em seu caminho de busca para compreender, explicitar e formular o significado de ser alfabetizado. Os discursos dos alfabetizados apresentados neste trabalho (Anexos II e III), originaram-se da interrogação “o que significa ser alfabetizado?” (Anexo I) e escondem vivências múltiplas, exprimindo a organização de seu modo constantemente criado, questionado, ameaçado e reconstruído.

O pesquisador, ao integrar as unidades de significado através de uma temática comum, constitui categorias desveladoras que expressam o que vai descobrindo no sentido daquilo que se mostra para ele e atribui significados compreensivos para estas descobertas. Estas categorias são transformadas em uma descrição final que reflete o que o pesquisador pensou sobre a experiência que o alfabetizando descreveu. Trata-se, pois, de uma descrição consistente que visa fazer uma afirmação sobre as experiências vividas pelos alfabetizados em relação à dialogicidade freireana.

São estas as categorias dos discursos dos alfabetizados cujos temas se desvelaram que para eles ser alfabetizado significa:

### ***Primeira entrevista***

**Vivenciar situações de exclusão.**

**Aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida.**

**Superar as atuais condições de vida.**

### ***Segunda entrevista***

**Participar no processo de construção do conhecimento.**

**Ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social.**

**Tomar consciência da realidade e de suas possibilidades.**

O **Quadro 1**, apresenta as categorias desveladoras e afirmações significativas presentes nos discursos dos alfabetizados da primeira entrevista. Em seguida, passamos à descrição e análise fenomenológica destas categorias.

Primeira Entrevista (a)		
Categoria	Afirmações Significativas	Alfabetizando
Vivenciar situações de exclusão	<i>"Nada. Pra mim não significa nada. Sei lá! Eu não sei explicar, não".</i>	2
	<i>"Eu não sei o que é, não..."</i>	9
	<i>"Sei lá! Bastante coisa".</i>	12
	<i>"Alfabetizada... alfabetizada é a pessoa que não sabe ler, é?"</i>	1
	<i>"É ler e escrever, não é?"</i>	6
	<i>"Quando eu era criança não queria estudar e ficava na rua pedindo ajuda..."</i>	20
	<i>"Até hoje eu não fui correr atrás de um serviço sendo que eu não sei ler, não sei escrever".</i>	17
	<i>"Sem a gente saber ler acho que não somos nada, sem saber de nada".</i>	13
	<i>"... porque eu não sei nem meu nome".</i>	15
	<i>"É muito difícil porque a pessoa chega, assim, no supermercado, num outro lugar e não sabe ver o preço. Às vezes a gente sai pra viajar e não consegue ler pra tomar um ônibus".</i>	17
	<i>"... a gente vai conversar com os outros e não sabe nem conversar".</i>	18
	<i>"A gente vai fazer um documento de uma criança, não pode assinar".</i>	12
	<i>"... a pessoa que não sabe ler, é muito ruim, fica mandando os outros escrever carta pra você..."</i>	14
	<i>"É tão ruim mandar os outros escrever as coisas pra mim. Eu mesmo quero escrever e não ficar pedindo para os outros escrever. Gostaria de eu mesma escrever e não ficar mandando os outros".</i>	16
<i>"Quero escrever carta para minha família que é de longe, o telefone é caro e eu não sei escrever..."</i>	19	
Aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida	<i>"A pessoa vai saber, como ler e escrever o que não sabe e que vai aprender. Ai a gente vai ver se aprende, se aprende ler ou escrever".</i>	1
	<i>"É bom a gente aprender ler e saber de alguma coisa. Sem a gente saber ler acho que não somos nada..."</i>	13
	<i>"Eu tenho vontade é de aprender ler e escrever, porque eu não sei nem meu nome".</i>	15
	<i>"É bom aprender a ler e a escrever porque é ruim a gente não saber nem ler e nem escrever".</i>	2
	<i>"A coisa mais bonita que tem é a pessoa saber ler".</i>	12
	<i>"O meu maior sonho mesmo é aprender ler..."</i>	14
	<i>"Aprender a ler e escrever é tudo que eu mais quero".</i>	18
Superar as atuais condições de vida	<i>"Se você não sabe ler não vai poder fazer um negócio; não vai poder nem trabalhar. Agora, se você sabe ler, em qualquer lugar pode trabalhar".</i>	7
	<i>"Posso arrumar um serviço no supermercado e assim poder aproveitar o estudo que vou aprender".</i>	17
	<i>"Até hoje eu não fui correr atrás de um serviço sendo que eu não sei ler, não sei escrever".</i>	17
	<i>"Como eu ia pegar um serviço no mercado e trabalhar? Não tinha como, porque perguntam se tenho leitura".</i>	17

**Quadro 1 – Categorias desveladoras analisadas na primeira entrevista.**

### 3.1 Vivenciar situações de exclusão.

Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação do saber com o viver, precisamos nos comprometer verdadeiramente com pessoas. Um dos fatores determinantes para a superação desta realidade é o diálogo. Não uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e na reciprocidade. Isto seria insuficiente. Mas um diálogo que se dá entre seres situados, entre pessoas engajadas numa relação de uma existência com outra existência e que só pode se revelar enquanto relação afetiva, enquanto percepção e acolhimento do outro. O diálogo entre os excluídos para a superação de sua condição de excluídos.

#### **Que as palavras sejam preenchidas de significados.**

Os alfabetizandos revelaram que sabem muito pouco ou nada a respeito da leitura e da escrita antes de iniciar o Curso de Alfabetização. O contato inicial estabelecido com os jovens e adultos alfabetizandos, nos revelou algumas afirmações deficientes, mas não sem significado. Embora, o significado encontrado nem sempre corresponde à questão orientadora.

Alguns alfabetizandos afirmaram não conhecer o termo “alfabetizado”:

*“Nada. Pra mim não significa nada. Sei lá! Eu não sei explicar, não”. [A2a]<sup>18</sup>*

*“Eu não sei o que é, não...”. [A9a]*

*“Sei lá! Bastante coisa”. [A12a]*

Outros alfabetizandos revelaram conhecer o termo “alfabetizado”, mas não sabem definir:

*“Alfabetizada... alfabetizada é a pessoa que não sabe ler, é?”. [A1a]*

---

<sup>18</sup> [A...] esta indicação orienta que a afirmação significativa (unidade de significado) pode ser encontrada no discurso do alfabetizando de número e letra correspondentes, em anexos. Por exemplo: [A1a] significa “Alfabetizando número um da primeira entrevista (a)”; e [A1b] significa “Alfabetizando número um da segunda entrevista (b)”.

*“É ler e escrever, não é?”. [A6a]*

É a situação de miséria por eles vivida, que leva a afirmações deste tipo. É preciso acolher e problematizar estas afirmações dialogando com a própria realidade vivida para conseguir trabalhar com eles esta questão de ser alfabetizados.

Mas, que significado têm as palavras para uma pessoa cuja preocupação fundamental é a sobrevivência diária?

### **Que ninguém seja posto à margem da realidade.**

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, educação, saúde, emprego etc.

As péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização. Precisamos reconhecer que as altas taxas de analfabetismo são decorrentes da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.

Percebemos isto, na expressão seguinte:

*“Quando eu era criança não queria estudar e ficava na rua pedindo ajuda...”.*

[A20a]

Isso significa que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido só através da educação. Seria ingênuo combatê-lo setorialmente sem combater suas causas.

Precisamos respeitar o alfabetizando através de uma pedagogia dialógica que resgate a importância da sua história, partindo do conhecimento das condições de vida de cada um deles, sejam elas as condições objetivas, como, por exemplo, o desemprego:

*“Até hoje eu não fui correr atrás de um serviço sendo que eu não sei ler, não sei escrever”. [A17a]*

Sejam as condições subjetivas, como a história de cada um, suas lutas, conhecimentos, habilidades, enfim, sua cultura:

*“Sem a gente saber ler acho que não somos nada, sem saber de nada”.*  
[A13a]

*“... porque eu não sei nem meu nome”.* [A15a]

*“É muito difícil porque a pessoa chega, assim, no supermercado, num outro lugar e não sabe ver o preço. Às vezes a gente sai pra viajar e não consegue ler pra tomar um ônibus”.* [A17a]

*“... a gente vai conversar com os outros e não sabe nem conversar”.* [A18a]

Quando as pessoas são analfabetas, a capacidade de compreender e invocar seus direitos pode ficar muito limitada, o que representa uma severa limitação para aqueles cujos direitos são violados, e tende a ser um problema permanente devido à sua incapacidade de ler para saber o que têm condições de exigir, e como fazê-lo. Com efeito, a incapacidade de ler ou escrever representa um obstáculo importante para os jovens e adultos excluídos, já que pode levar à impossibilidade de recorrer até mesmo aos direitos limitados que possam ter.

Por isso, o analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos:

*“A gente vai fazer um documento de uma criança, não pode assinar”.* [A12a]

*“... a pessoa que não sabe ler, é muito ruim, fica mandando os outros escrever carta pra você...”.* [A14a]

*“É tão ruim mandar os outros escrever as coisas pra mim. Eu mesmo quero escrever e não ficar pedindo para os outros escrever. Gostaria de eu mesma escrever e não ficar mandando os outros”.* [A16a]

*“Quero escrever carta para minha família que é de longe, o telefone é caro e eu não sei escrever...”.* [A19a]

Estas afirmações explicam, em grande parte, o atraso cultural e o subdesenvolvimento econômico e social do País, onde o analfabeto não pode conviver com a civilização e não progride no trabalho nem evolui socialmente. O

analfabetismo é um fator de atraso político e altamente impeditivo do desenvolvimento econômico-social.

Apesar das particularidades, as experiências dos alfabetizados trazem a marca do pertencimento a um lugar social específico. Constrangimentos sociais diversos e inúmeras barreiras se interpuseram em diversas esferas de suas vidas.

De fato, o analfabetismo não é só uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. Algumas condições mínimas de educação são necessárias. A educação é uma das instâncias que pode contribuir nesta tarefa, desde que seja uma educação para a transformação da realidade destes alfabetizados que vivem situações de exclusão.

### **3.2 Aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida.**

Os caminhos para encontrar um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever exigem humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos alfabetizados; exigem comprometimento político, no sentido da não existência de uma educação neutra; exigem reconhecer que a educação é ideológica.

Desafiados pelas péssimas condições de vida, os alfabetizados se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu lugar no mundo, e se inquietam por saber mais.

Está no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões da procura pelo aprendizado da leitura e da escrita:

*“A pessoa vai saber, como ler e escrever o que não sabe e que vai aprender. Aí a gente vai ver se aprende, se aprende ler ou escrever”.* [A1a]

*“É bom a gente aprender ler e saber de alguma coisa. Sem a gente saber ler acho que não somos nada...”.* [A13a]

*“Eu tenho vontade é de aprender ler e escrever, porque eu não sei nem meu nome”.* [A15a]

Por isso, ao se instalar na quase descoberta do seu pouco saber de si, os alfabetizandos se fazem problema a eles mesmos:

*“É bom aprender a ler e a escrever porque é ruim a gente não saber nem ler e nem escrever”.* [A2a]

Questionam e respondem; e suas respostas os levam a novas descobertas.

*“A coisa mais bonita que tem é a pessoa saber ler”.* [A12a]

*“O meu maior sonho mesmo é aprender ler...”.* [A14a]

*“Aprender a ler e escrever é tudo que eu mais quero”.* [A18a]

Mas, que sentido tem aprender a ler e escrever para uma pessoa que vive em péssimas condições de vida? Considerando a realidade em que vivem estes alfabetizandos, aprender somente a ler e escrever torna-se uma mera abstração. Não basta aprender a ler e escrever, é necessário e fundamental transformar este mundo vivido por estes sujeitos.

O aprender a ler e escrever se faz a partir do contexto concreto em que vivem estes alfabetizandos, isto é, deve-se partir sempre de suas experiências com a realidade na qual estão inseridos, analisando e refletindo, dialogando sobre essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela, isto é, um caráter transformador.

### **3.3 Superar as atuais condições de vida.**

Os jovens e adultos alfabetizandos lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo.

*“Se você não sabe ler não vai poder fazer um negócio; não vai poder nem trabalhar. Agora, se você sabe ler, em qualquer lugar pode trabalhar”.* [A7a]

*“Posso arrumar um serviço no supermercado e assim poder aproveitar o estudo que vou aprender”. [A17a]*

*“Até hoje eu não fui correr atrás de um serviço sendo que eu não sei ler, não sei escrever”. [A17a]*

*“Como eu ia pegar um serviço no mercado e trabalhar? Não tinha como, porque perguntam se tenho leitura”. [A17a]*

Nessas falas, chama-nos especial atenção o enfoque do trabalho. Vitimados pela violência desumanizante imposta pelo sistema de exclusão, o alfabetizando, no esforço de resgate de sua verdadeira condição, não tem outra opção a não ser a de encampar a luta pelo trabalho livre, pela desalienação. Ao que também acresce a necessidade de se articular adequadamente estudo e trabalho, tarefa a ser proposta a estes alfabetizandos, sem qualquer caráter impositivo, mas sim pelo convencimento, até porque uma sociedade que sonha ser, no desenvolvimento de seu processo, uma sociedade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na produção do socialmente útil, uma fonte fundamental do homem novo, coincidentes com tal sociedade.

Por isso, um programa de educação de pessoas jovens e adultas não pode ser avaliado apenas pelo saber sistematizado que foi assimilado pelos alfabetizandos, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de jovens e adultos deve ser medida pela possibilidade que os alfabetizandos tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles; deve estar condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do alfabetizando-trabalhador.

Em seguida, passamos a descrever e analisar as categorias desveladoras e afirmações significativas presentes nos discursos dos alfabetizandos, conforme os dados nos **Quadros 2 a 4**, obtidos na segunda entrevista.

Segunda Entrevista (b)		
Categoria	Afirmações Significativas	Alfabetizando
Participar no processo de construção do conhecimento	<i>“Ser alfabetizada é saber ler e escrever. Antes eu só sabia assinar meu nome e conhecia algumas letras; agora eu já conheço o alfabeto e consigo escrever outros nomes”.</i>	2
	<i>“... eu já sei ler e escrever”.</i>	4
	<i>“Não sabia ler, não sabia escrever. Agora aprendi a escrever meu nome. Também estou aprendendo a ler e escrever outras palavras que eu não conhecia”.</i>	5
	<i>“Eu entendo que ser alfabetizada é ler e escrever direito”.</i>	9
	<i>“Depois que vim aqui estudar, aprendi a ler e escrever”.</i>	13
	<i>“Hoje, já estou lendo e escrevendo”.</i>	16
	<i>“É muito importante, porque eu não conhecia nenhum número, nem sabia escrever meu nome direito. Agora está melhor porque eu já escrevo o meu nome, já conheço o alfabeto. Estou melhorando e aprendendo mais...”.</i>	1
	<i>“... depois que eu comecei a estudar, aprendi bastante coisa porque eu não sabia ler, não sabia nem escrever o meu próprio nome e agora eu já sei”.</i>	3
	<i>“Tudo que eu queria era aprender a ler e escrever bem porque eu tinha muita dificuldade...”.</i>	7
	<i>“Para mim é muito bom saber ler e escrever”.</i>	15
	<i>“Agora está melhor porque estou aprendendo a ler e escrever...”.</i>	15
	<i>“Pra mim é uma coisa muito importante porque eu não sabia escrever e nem ler”.</i>	16
	<i>“Fico feliz em saber ler e escrever”.</i>	18
	<i>“Aprendi muitas coisas neste curso: a ler e escrever receitas de comidas...”.</i>	3
	<i>“Antes de participar deste curso eu vivia triste porque não sabia nada, não sabia nem escrever meu nome”.</i>	6
	<i>“Eu gosto muito de estudar. Isso é muito importante para mim no dia de amanhã...”.</i>	8
	<i>“... o que aprendi está sendo muito útil e até minha letra está melhorando; já consigo fazer mais contas, tenho mais sabedoria...”.</i>	12
	<i>“Quero continuar estudando...”.</i>	16
	<i>“Depois que eu comecei a estudar, estou lendo e escrevendo. Agora já assino o meu nome...”.</i>	18
	<i>“Agora eu consigo ler e escrever e isso é muito importante pra minha vida”.</i>	19
	<i>“... estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos...”.</i>	5
	<i>“Agora eu posso escrever, fazer uma lista de compras, ensinar uma criança a fazer uma lição na medida daquilo que eu aprendo. Estou mais desembaraçada para escreve e ler”.</i>	12
	<i>“Até para ser doméstica precisa ler e escrever porque a patroa quer que anota os recados do telefone e pra cozinhar tem que ler as receitas”.</i>	9
	<i>“Agora, depois de muito tempo, eu voltei a estudar de novo e pretendo continuar porque é meu sonho saber mais do que eu já sei...”.</i>	11
	<i>“Estou muito contente e acho que toda pessoa devia fazer esse esforço, tirar umas horas por dia para estudar e aprender coisas novas...”.</i>	12
	<i>“Então eu cheguei num ponto que tinha que estudar. A pessoa, por mais que ‘enxerga’ as coisas, se não sabe ler e escrever é igual uma pessoa cega...”.</i>	14
	<i>“Vou continuar estudando, pois quero aprender cada vez mais e ‘subir’ na vida”.</i>	3
<i>“... consigo ler as placas dos ônibus, leio as placas das ruas, não me perco mais”.</i>	7	
<i>“As coisas que a gente aprende aqui são muito importantes para nossa vida”.</i>	11	
<i>“... percebo que estudar faz parte do nosso dia-a-dia e pretendo continuar”.</i>	14	

Quadro 2 – Primeira categoria desveladora analisada na segunda entrevista.

<b>Segunda Entrevista (b)</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Afirmações Significativas</b>	<b>Alfabetizando</b>
<b>Ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social</b>	<i>"No começo do curso foi difícil porque tinha vergonha de ser analfabeta e, por isso, quase não saía de casa".</i>	4
	<i>"Antes, quando ia no banco receber meu pagamento, não sabia tirar o dinheiro da máquina e precisava pedir ajuda pra alguém e isso era muito ruim, tinha até vergonha".</i>	13
	<i>"Eu trabalhava em uma firma e o patrão me colocou de auxiliar de encarregados... sofria muito porque não sabia ler e escrever, então era difícil fazer o trabalho, quando chegava um papel sofria e tinha que pedir para alguém ler".</i>	15
	<i>"A vida pra mim sempre foi uma dificuldade; quando alguém vinha perguntar alguma coisa que estava escrito num papel eu não sabia responder".</i>	16
	<i>"Antes eu tinha que sair de casa sempre acompanhada de um neto porque não sabia ler e nem escrever. Pedia para o meu neto ler o que estava escrito no ônibus e nas placas".</i>	18
	<i>"Quando ia ao banco receber minha aposentadoria, eu tinha que sujar o dedo na tinta para poder provar que era eu mesma".</i>	18
	<i>"Tem gente que não gosta de ajudar e trata os analfabetos de modo diferente, despreza a gente. Muitas vezes me sentia até excluída".</i>	19
	<i>"Chego no supermercado e consigo ler o preço das coisas".</i>	3
	<i>"Agora eu sei ir fazer compras no supermercado".</i>	4
	<i>"Quando saio de casa para levar meus filhos no médico em Ribeirão Preto, no Hospital das Clínicas para fazer exames, consigo ler as placas dos ônibus, leio as placas das ruas, não me perco mais".</i>	7
	<i>"Acho que é importante saber ler porque quando preciso viajar, gosto de ler as placas pra saber se estou chegando".</i>	10
	<i>"... a gente pode fazer muita coisa que não conseguia antes, como fazer compras sem pedir ajuda a ninguém, ver os preços e as marcas das mercadorias sem ter que perguntar para as pessoas".</i>	19
	<i>"Aprendi muitas coisas neste curso... a falar melhor com os outros, a conversar com os filhos, a andar sozinha de ônibus".</i>	3
	<i>"... fiz mais amizades com as pessoas...".</i>	4
	<i>"Agora está melhor, acostumei com as colegas do curso e estou feliz porque saio de casa, vou na Missa e participo de um grupo da Igreja".</i>	4
	<i>"... estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos, quando saímos de casa vamos lendo placas com nomes de ruas, nomes de lojas e eu vejo que os meus filhos estão gostando disso".</i>	5
	<i>"Então, como eu trabalho em outra cidade, costumo ajudar os outros a pegar o ônibus, e isso é uma coisa muito importante porque estudei".</i>	11
	<i>"Agora eu posso escrever, fazer uma lista de compras, ensinar uma criança a fazer uma lição na medida daquilo que eu aprendo".</i>	12
	<i>"Então, fui tirar minha identidade e assinei tudo certinho, isso foi uma alegria para mim e uma satisfação muito grande".</i>	3
	<i>"Fiquei muito contente de aprender coisas novas...".</i>	4
<i>"Sem estudo não somos ninguém... Tirei novos documentos e assinei meu nome em todos eles".</i>	13	
<i>"Quando termina a aula, passo na banca de revista e leio as capas e isso é uma diversão pra mim".</i>	16	
<i>"É como se eu tivesse nascido de novo!... Depois que eu comecei a estudar, estou lendo e escrevendo. Agora já assino o meu nome, ando pelas ruas sozinha e isso é muito bom".</i>	18	
<i>"Agora eu consigo ler e escrever e isso é muito importante pra minha vida".</i>	19	

**Quadro 3 – Segunda categoria desveladora analisada na segunda entrevista.**

Segunda Entrevista (b)		
Categoria	Afirmações Significativas	Alfabetizando
Tomar consciência da realidade e de suas possibilidades	<i>“Quando era mais novo, comecei ir na escola, mas abandonei porque não tinha dinheiro para comprar lápis, caderno e livro”. Naquela época o Governo não dava essas coisas e como a minha família era grande, os meus pais não tinham condições de comprar material para todos os filhos. E sem material, a professora não deixava entrar na aula e a gente tinha que ficar lá fora perdendo as aulas... Eu não consegui estudar tudo o que queria, tive que trabalhar cedo para ajudar a minha família que é muito pobre; então eu perdi esse tempo de estudo, mas estou tentando recuperar participando deste curso”.</i>	8
	<i>“Quando era criança tive muita dificuldade para ir na escola porque morava longe da cidade, não tinha transporte e dinheiro pra comprar material e o pai e a mãe faziam a gente trabalhar para ajudar em casa”.</i>	9
	<i>“Eu já tive oportunidade de estudar quando era criança; estudei da primeira até a terceira séries, mas depois precisei parar de estudar pra trabalhar e ajudar meus pais”.</i>	11
	<i>“Não tinha mãe para dar apoio nos estudos e comecei a trabalhar cedo para ajudar meu pai e meus irmãos”.</i>	17
	<i>“Agora estou indo nas reuniões da escola da menina e quando eles pedem para assinar a lista pego a caneta e assino meu nome muito alegre, muito contente”.</i>	3
	<i>“Estou achando muito legal minha experiência no curso, estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos... e eu vejo que os meus filhos estão gostando disso”.</i>	5
	<i>“Antes de participar deste curso eu vivia triste porque não sabia nada... Estou muito alegre e satisfeita porque, agora que sei ler e escrever, me sinto mais importante. Vejo que sou igual aos outros”.</i>	6
	<i>“Pra mim é um prazer estar aqui junto com vocês... Agora me sinto mais segura, antes tinha medo”.</i>	7
	<i>“Não sei quantos por cento da população em nosso País é analfabeta, mas ouvi na televisão que é bastante... Hoje é diferente, ficou mais fácil estudar, o Governo está facilitando as coisas, ele dá todo o material”.</i>	8
	<i>“Isso está sendo maravilhoso até agora; o que aprendi está sendo muito útil e até minha letra está melhorando; já consigo fazer mais contas, tenho mais sabedoria e gravo tudo isso no fundo do meu coração. Estou muito contente e acho que toda pessoa devia fazer esse esforço, tirar umas horas por dia para estudar e aprender coisas novas para viver melhor, dar mais valor nas pessoas...”.</i>	12
	<i>“A pessoa, por mais que ‘enxerga’ as coisas, se não sabe ler e escrever é igual uma pessoa cega... hoje, percebo que estudar faz parte do nosso dia-a-dia e pretendo continuar”.</i>	14
	<i>“... é muito importante porque a gente pode fazer muita coisa que não conseguia antes, como fazer compras sem pedir ajuda a ninguém, ver os preços e as marcas das mercadorias sem ter que perguntar para as pessoas”.</i>	19
<i>“... quero aprender muito mais para arrumar um trabalho e ganhar mais dinheiro”.</i>	1	

**Quadro 4 – Terceira categoria desveladora analisada na segunda entrevista.**

Continua...

Continua...

Segunda Entrevista (b)		
Categoria	Afirmações Significativas	Alfabetizando
Tomar consciência da realidade e de suas possibilidades	<i>"Eu tinha vontade de aprender a ler e escrever para melhorar de vida..."</i>	2
	<i>"Vou continuar estudando, pois quero aprender cada vez mais e 'subir' na vida".</i>	3
	<i>"Tudo que eu queria era aprender a ler e escrever bem porque eu tinha muita dificuldade e isso não me ajudava a arrumar emprego".</i>	7
	<i>"Acho que com tudo que estou aprendendo aqui neste curso vou conseguir alguma coisa, um serviço".</i>	9
	<i>"Agora, depois de muito tempo, eu voltei a estudar de novo e pretendo continuar porque é meu sonho saber mais do que eu já sei e conseguir um trabalho melhor".</i>	11
	<i>"Isso é muito importante para mim no dia de amanhã porque quando você vai prestar um concurso na prefeitura, por exemplo, se você não sabe nada, você não passa, fica um 'Zé ninguém' na vida".</i>	8
	<i>"Eu corto cana, mas não agüento mais este trabalho... Faz tempo que queria estudar para arrumar um serviço melhor".</i>	9
	<i>"Até para ser doméstica precisa ler e escrever porque a patroa quer que anota os recados do telefone e pra cozinhar tem que ler as receitas".</i>	9
	<i>"Então, descobri que sem estudo não encontraria um serviço melhor do que cortar cana. Com este trabalho, eu e minha família passamos muitas dificuldades porque o salário é muito pouco. Estou estudando para ganhar mais dinheiro e ser alguém".</i>	13
	<i>"Nas turmas de cortadores de cana, algumas pessoas são escolhidas para serem os líderes e os vice-líderes... Eu tenho perdido muito porque gostaria de ser líder de turma... mas me disseram que não sou escolhida para ser líder porque falta estudo. Então, eu cheguei num ponto que tinha que estudar".</i>	14
	<i>"Eu trabalhava em uma firma e o patrão me colocou de auxiliar de encarregados. Eu gostei, mas sofria muito porque não sabia ler e escrever... Precisei deixar este emprego. Voltei a cortar cana e vim fazer o curso. Agora está melhor porque estou aprendendo a ler e escrever e espero arrumar um trabalho que ganha mais".</i>	15
	<i>"Falo para os meus filhos que todo mundo tem que estudar para ser alguém na vida".</i>	13
<i>"Quero continuar estudando, arrumar um emprego e ganhar dinheiro para ajudar meu marido".</i>	16	

**Quadro 4 – Terceira categoria desveladora analisada na segunda entrevista.**

### 3.4 Participar no processo de construção do conhecimento.

Que tipo de educação necessitamos, hoje, para vivermos neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia e da cultura e, ao mesmo tempo, da violência e de certo triunfo do individualismo?

Diante da realidade vivida por estes alfabetizandos, não podemos conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos relacionados ao ato de aprender a ler e escrever:

*“Ser alfabetizada é saber ler e escrever. Antes eu só sabia assinar meu nome e conhecia algumas letras; agora eu já conheço o alfabeto e consigo escrever outros nomes”. [A2b]*

*“... eu já sei ler e escrever”. [A4b]*

*“Não sabia ler, não sabia escrever. Agora aprendi a escrever meu nome. Também estou aprendendo a ler e escrever outras palavras que eu não conhecia”. [A5b]*

*“Eu entendo que ser alfabetizada é ler e escrever direito”. [A9b]*

*“Depois que vim aqui estudar, aprendi a ler e escrever”. [A13b]*

*“Hoje, já estou lendo e escrevendo”. [A16b]*

O resgate do desejo de aprender constitui a primeira grande tarefa do processo de alfabetização e é responsabilidade dos educadores criar as condições necessárias para seguir desenvolvendo sua ação educativa. Esse resgate passa necessariamente pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem. Resgates possíveis a partir de uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra.

*“É muito importante, porque eu não conhecia nenhum número, nem sabia escrever meu nome direito. Agora está melhor porque eu já escrevo o meu nome, já conheço o alfabeto. Estou melhorando e aprendendo mais...”. [A1b]*

*“... depois que eu comecei a estudar, aprendi bastante coisa porque eu não sabia ler, não sabia nem escrever o meu próprio nome e agora eu já sei”. [A3b]*

*“Tudo que eu queria era aprender a ler e escrever bem porque eu tinha muita dificuldade...”. [A7b]*

*“Para mim é muito bom saber ler e escrever”. [A15b]*

*“Agora está melhor porque estou aprendendo a ler e escrever...”. [A15b]*

*“Pra mim é uma coisa muito importante porque eu não sabia escrever e nem ler”. [A16b]*

*“Fico feliz em saber ler e escrever”. [A18b]*

Estas afirmações nos revelam que alfabetização é mais do que aprender a ler e escrever; significa ter um melhor desenvolvimento da auto-estima, mais oportunidades de emprego e condições de participar nas tomadas de decisões na vida em comunidade.

Ao participar de um programa de alfabetização, os jovens e adultos adquirem conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a oportunidade de assumir um papel mais ativo.

Precisamos, pois, de uma educação onde cada alfabetizando, a seu modo e junto com os outros, possa, além de aprender a ler e escrever, também descobrir novas dimensões e possibilidades de conhecimento.

*“Aprendi muitas coisas neste curso: a ler e escrever receitas de comidas...”. [A3b]*

*“Antes de participar deste curso eu vivia triste porque não sabia nada, não sabia nem escrever meu nome”. [A6b]*

*“Eu gosto muito de estudar. Isso é muito importante para mim no dia de amanhã...”. [A8b]*

*“... o que aprendi está sendo muito útil e até minha letra está melhorando; já consigo fazer mais contas, tenho mais sabedoria...”. [A12b]*

*“Quero continuar estudando...”. [A16b]*

*“Depois que eu comecei a estudar, estou lendo e escrevendo. Agora já assino o meu nome...”. [A18b]*

*“Agora eu consigo ler e escrever e isso é muito importante pra minha vida”. [A19b]*

Educação implica o ato de conhecer entre sujeitos conhecedores. O ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário, é um ato dialógico.

Por isso, o processo de elaboração do conhecimento se dá entre seres situados, entre pessoas engajadas numa relação de uma existência com outra existência. Ela só pode se revelar enquanto relação afetiva, enquanto percepção do outro, enquanto acolhimento do outro.

*“... estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos...”. [A5b]*

*“Agora eu posso escrever, fazer uma lista de compras, ensinar uma criança a fazer uma lição na medida daquilo que eu aprendo. Estou mais desembaraçada para escreve e ler”. [A12b]*

O espaço da fala, da manifestação dos sujeitos, cujas histórias de vida são caracterizadas, normalmente, pela ausência desse espaço, poder fazer-se ouvir e sentir o interesse pelo que dizem e, sobretudo, reconhecer que o que dizem tem valor, surte efeitos bastante positivos.

O alfabetizando não é uma pessoa “perdida”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

*“Até para ser doméstica precisa ler e escrever porque a patroa quer que anota os recados do telefone e pra cozinhar tem que ler as receitas”. [A9b]*

*“Agora, depois de muito tempo, eu voltei a estudar de novo e pretendo continuar porque é meu sonho saber mais do que eu já sei...”*. [A11b]

*“Estou muito contente e acho que toda pessoa devia fazer esse esforço, tirar umas horas por dia para estudar e aprender coisas novas...”*. [A12b]

*“Então eu cheguei num ponto que tinha que estudar. A pessoa, por mais que ‘enxerga’ as coisas, se não sabe ler e escrever é igual uma pessoa cega...”*. [A14b]

Diante dessas afirmações, é esclarecedor e indispensável considerar que, nesta perspectiva, o saber tem um caráter dialógico e libertador. Um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa. Mas, às vezes, o que falta é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. Por isso, o diálogo compreendido como uma categoria indispensável da relação educadora é uma estratégia para respeitar o saber do aluno.

A participação do alfabetizando no processo de construção do conhecimento demonstrou ser um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever. Deste modo, a educação torna-se um momento do processo de humanização.

Portanto, o diálogo consiste no respeito aos alfabetizandos, não somente enquanto pessoas, mas também enquanto expressões de uma prática social.

*“Vou continuar estudando, pois quero aprender cada vez mais e ‘subir’ na vida”*. [A3b]

*“... consigo ler as placas dos ônibus, leio as placas das ruas, não me perco mais”*. [A7b]

*“As coisas que a gente aprende aqui são muito importantes para nossa vida”*. [A11b]

*“... percebo que estudar faz parte do nosso dia-a-dia e pretendo continuar”*. [A14b]

Dialogar consiste, fundamentalmente, escutar as urgências e opções do educando onde o saber tem um papel emancipador. O diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o alfabetizando chega a uma visão totalizante do seu contexto vivido.

Deste modo, o diálogo, mais do que um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas (o saber), torna-se um encontro que se realiza na práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo<sup>19</sup>.

Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os alfabetizados se sentirão desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialógica é cada vez mais incorporada na medida em que os alfabetizados se fazem sujeitos do processo de conhecimento da realidade vivida.

### **3.5 Ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social.**

Vimos que Paulo Freire compreende o homem como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros.

Ao mesmo tempo em que é dinamicamente situado, o alfabetizando é capaz de transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua “circunstância” e, por isso mesmo, em conjunto com outras pessoas, está habilitado a interferir criadoramente em suas próprias condições de existência. Aberto para o mundo, criador de cultura no âmbito das relações que mantém com as outras pessoas e com o mundo, é enquanto interfere que o alfabetizando realiza integralmente a sua humanidade. Mas, as possibilidades de interferência do alfabetizando se definem e

---

<sup>19</sup> Nisso, a dialogicidade freireana supera o caráter até certo ponto místico e ingênuo da visão dialógica buberiana. Enquanto que para Buber o enfoque é basicamente individual, para Freire é predominantemente social.

encontram suas limitações no interior de uma realidade histórico-social determinada.

Na relação entre a educação e o processo de humanização do alfabetizando, percebemos duas concepções opostas de educação.

A concepção “bancária” de educação, que se caracteriza pela divisão entre os que sabem e os que não sabem, nega a dialogicidade à medida que os alfabetizados são meros objetos.

*“No começo do curso foi difícil porque tinha vergonha de ser analfabeta e, por isso, quase não saía de casa”. [A4b]*

*“Antes, quando ia no banco receber meu pagamento, não sabia tirar o dinheiro da máquina e precisava pedir ajuda pra alguém e isso era muito ruim, tinha até vergonha”. [A13b]*

*“Eu trabalhava em uma firma e o patrão me colocou de auxiliar de encarregados... sofria muito porque não sabia ler e escrever, então era difícil fazer o trabalho, quando chegava um papel sofria e tinha que pedir para alguém ler”. [A15b]*

*“A vida pra mim sempre foi uma dificuldade; quando alguém vinha perguntar alguma coisa que estava escrito num papel eu não sabia responder”. [A16b]*

*“Antes eu tinha que sair de casa sempre acompanhada de um neto porque não sabia ler e nem escrever. Pedia para o meu neto ler o que estava escrito no ônibus e nas placas”. [A18b]*

*“Quando ia ao banco receber minha aposentadoria, eu tinha que sujar o dedo na tinta para poder provar que era eu mesma”. [A18b]*

*“Tem gente que não gosta de ajudar e trata os analfabetos de modo diferente, despreza a gente. Muitas vezes me sentia até excluída”. [A19b]*

Para pôr em prática o diálogo, isto é, a concepção “problematizadora” de educação, precisamos reafirmar que o alfabetizando não é uma pessoa “perdida”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. Por isso, o diálogo consiste no respeito aos alfabetizados enquanto expressões de uma prática social e devem ser reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

Neste sentido, o domínio da leitura e da escrita permite, ao alfabetizando, aplicar os conhecimentos adquiridos no dia a dia. Fazem compras, vêem preços, data de validade dos produtos, calculam quantidade que podem comprar. Têm independência para resolver questões de ordem prática. Sabem identificar nome e placas.

*“Chego no supermercado e consigo ler o preço das coisas”. [A3b]*

*“Agora eu sei ir fazer compras no supermercado”. [A4b]*

*“Quando saio de casa para levar meus filhos no médico em Ribeirão Preto, no Hospital das Clínicas para fazer exames, consigo ler as placas dos ônibus, leio as placas das ruas, não me perco mais”. [A7b]*

*“Acho que é importante saber ler porque quando preciso viajar, gosto de ler as placas pra saber se estou chegando”. [A10b]*

*“... a gente pode fazer muita coisa que não conseguia antes, como fazer compras sem pedir ajuda a ninguém, ver os preços e as marcas das mercadorias sem ter que perguntar para as pessoas”. [A19b]*

O aprendizado da leitura e da escrita, também facilitou a comunicação dos alfabetizados. Seus conhecimentos sobre a vida e as coisas foram ampliados, em todos os sentidos e, assim, são utilizados:

*“Aprendi muitas coisas neste curso... a falar melhor com os outros, a conversar com os filhos, a andar sozinha de ônibus”. [A3b]*

*“... fiz mais amizades com as pessoas...”. [A4b]*

O processo de alfabetização constituiu um movimento de libertação. A autonomia para se locomover e cuidar do dia a dia fortaleceu-lhes a auto-estima. Este sentimento de autonomia é provavelmente um dos maiores benefícios. Há uma melhora significativa em todas as dimensões de suas existências, especialmente na capacidade de comunicação. Isto é refletido na melhora da auto-confiança, da auto-estima e da auto-eficiência, como podemos identificar nas afirmações a seguir:

*“Agora está melhor, acostumei com as colegas do curso e estou feliz porque saio de casa, vou na Missa e participo de um grupo da Igreja”. [A4b]*

*“... estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos, quando saímos de casa vamos lendo placas com nomes de ruas, nomes de lojas e eu vejo que os meus filhos estão gostando disso”. [A5b]*

*“Então, como eu trabalho em outra cidade, costumo ajudar os outros a pegar o ônibus, e isso é uma coisa muito importante porque estudei”. [A11b]*

*“Agora eu posso escrever, fazer uma lista de compras, ensinar uma criança a fazer uma lição na medida daquilo que eu aprendo”. [A12b]*

Como podemos perceber, os discursos dos alfabetizados se constroem a partir de uma situação dada; visto que o ser humano é situado historicamente e é um conjunto de situações objetivas (economia, política, religião, etc) que constitui a “essência” mesmo desta sociedade, comunidade ou grupo humano.

É preciso afirmar a subjetividade como condição da transformação social; afirmar o papel do alfabetizando na história e a história como possibilidade. A história é possibilidade pela ação consciente de sujeitos históricos organizados.

*“Então, fui tirar minha identidade e assinei tudo certinho, isso foi uma alegria para mim e uma satisfação muito grande”. [A3b]*

*“Fiquei muito contente de aprender coisas novas...”. [A4b]*

*“Sem estudo não somos ninguém... Tirei novos documentos e assinei meu nome em todos eles”. [A13b]*

*“Quando termina a aula, passo na banca de revista e leio as capas e isso é uma diversão pra mim”. [A16b]*

*“É como se eu tivesse nascido de novo!... Depois que eu comecei a estudar, estou lendo e escrevendo. Agora já assino o meu nome, ando pelas ruas sozinha e isso é muito bom”. [A18b]*

*“Agora eu consigo ler e escrever e isso é muito importante pra minha vida”. [A19b]*

Portanto, uma educação como prática da liberdade pessoal e social só é possível mediante o diálogo. Diálogo é este encontro dos alfabetizandos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. O diálogo é uma exigência existencial; e o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo é a sua dimensão social.

Dessa forma, é preciso que a alfabetização destes jovens e adultos os leve à tomada de consciência dos problemas que os cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social em que vivem. Fica claro, então, que a alfabetização é o início do programa de educação.

### **3.6 Tomar consciência da realidade e de suas possibilidades.**

Aprendemos com Paulo Freire que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto; deve-se partir sempre de experiências do alfabetizando com a realidade na qual está inserido, cumprindo-lhe também a função de analisar e refletir sobre essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela, isto

é, um caráter transformador, pois só assim o alfabetizando estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta.

A proposta freireana de diálogo não pode ser entendida como uma experiência incondicional, mas, antes, historicamente situada. Portanto, o diálogo é o caminho de uma educação para o pensar, isto é, para a tomada de consciência da realidade.

### **Tomar consciência da realidade já vivida.**

A consciência é um movimento; é um abrir do homem para o mundo. Toda ação educativa que não leva em consideração a visão de mundo do alfabetizando corre o sério risco de se fazer excludente e, portanto, insensível à realidade histórica dos alfabetizados.

*“Quando era mais novo, comecei ir na escola, mas abandonei porque não tinha dinheiro para comprar lápis, caderno e livro”. Naquela época o Governo não dava essas coisas e como a minha família era grande, os meus pais não tinham condições de comprar material para todos os filhos. E sem material, a professora não deixava entrar na aula e a gente tinha que ficar lá fora perdendo as aulas... Eu não consegui estudar tudo o que queria, tive que trabalhar cedo para ajudar a minha família que é muito pobre; então eu perdi esse tempo de estudo, mas estou tentando recuperar participando deste curso”. [A8b]*

*“Quando era criança tive muita dificuldade para ir na escola porque morava longe da cidade, não tinha transporte e dinheiro pra comprar material e o pai e a mãe faziam a gente trabalhar para ajudar em casa”. [A9b]*

*“Eu já tive oportunidade de estudar quando era criança; estudei da primeira até a terceira séries, mas depois precisei parar de estudar pra trabalhar e ajudar meus pais”. [A11b]*

*“Não tinha mãe para dar apoio nos estudos e comecei a trabalhar cedo para ajudar meu pai e meus irmãos”. [A17b]*

Em Freire, a expressão “visão de mundo do educando” tem outro significado. O próprio termo educando já é uma abstração, ou seja, não existe educando como uma categoria universal. Portanto, a visão de mundo do alfabetizando está, em sua própria expressão, molhada de história.

### **Tomar consciência da realidade que se vive.**

O ponto de partida da tomada de consciência está nos alfabetizandos mesmos. Mas, como não há alfabetizandos sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações alfabetizandos-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos alfabetizandos no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram.

Educação é um encontro dialógico entre interlocutores, que procuram no ato de conhecer a significação da realidade que está sendo vivenciada.

*“Agora estou indo nas reuniões da escola da menina e quando eles pedem para assinar a lista pego a caneta e assino meu nome muito alegre, muito contente”. [A3b]*

*“Estou achando muito legal minha experiência no curso, estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos... e eu vejo que os meus filhos estão gostando disso”. [A5b]*

*“Antes de participar deste curso eu vivia triste porque não sabia nada... Estou muito alegre e satisfeita porque, agora que sei ler e escrever, me sinto mais importante. Vejo que sou igual aos outros”. [A6b]*

*“Pra mim é um prazer estar aqui junto com vocês... Agora me sinto mais segura, antes tinha medo”. [A7b]*

*“Não sei quantos por cento da população em nosso País é analfabeta, mas ouvi na televisão que é bastante... Hoje é diferente, ficou mais fácil estudar, o Governo está facilitando as coisas, ele dá todo o material”. [A8b]*

*“Isso está sendo maravilhoso até agora; o que aprendi está sendo muito útil e até minha letra está melhorando; já consigo fazer mais contas, tenho mais sabedoria e gravo tudo isso no fundo do meu coração”. Estou muito contente e acho que toda pessoa devia fazer esse esforço, tirar umas horas por dia para estudar e aprender coisas novas para viver melhor, dar mais valor nas pessoas...”. [A12b]*

*“A pessoa, por mais que ‘enxerga’ as coisas, se não sabe ler e escrever é igual uma pessoa cega... hoje, percebo que estudar faz parte do nosso dia-a-dia e pretendo continuar”. [A14b]*

*“... é muito importante porque a gente pode fazer muita coisa que não conseguia antes, como fazer compras sem pedir ajuda a ninguém, ver os preços e as marcas das mercadorias sem ter que perguntar para as pessoas”. [A19b]*

É preciso trabalhar uma abordagem educativa que comprometa os alfabetizandos em um processo dialógico de imersão dentro do mundo vivido para obter uma compreensão autêntica e dialética da realidade, permitindo estabelecer uma reflexão crítica sobre a mesma.

Somente uma educação centrada no diálogo entre alfabetizandos e educador e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os alfabetizandos a uma nova postura diante dos problemas de contexto.

### **Tomar consciência da realidade como possibilidade.**

Um dos aspectos fundamentais da pedagogia freireana é a humanização dos excluídos. A vocação ontológica do ser humano é o ser mais. É a possibilidade de transcender a realidade que se vive.

As possibilidades de atuação dos alfabetizandos se ampliaram, após aprenderem a leitura e a escrita. Daí as seguintes afirmações:

*“... quero aprender muito mais para arrumar um trabalho e ganhar mais dinheiro”. [A1b]*

*“Eu tinha vontade de aprender a ler e escrever para melhorar de vida...”. [A2b]*

*“Vou continuar estudando, pois quero aprender cada vez mais e ‘subir’ na vida”. [A3b]*

*“Tudo que eu queria era aprender a ler e escrever bem porque eu tinha muita dificuldade e isso não me ajudava a arrumar emprego”. [A7b]*

*“Acho que com tudo que estou aprendendo aqui neste curso vou conseguir alguma coisa, um serviço”. [A9b]*

*“Agora, depois de muito tempo, eu voltei a estudar de novo e pretendo continuar porque é meu sonho saber mais do que eu já sei e conseguir um trabalho melhor”. [A11b]*

A pessoa que não pode ler instruções, compreender exigências e seguir especificações está em posição muito desvantajosa no que se refere à busca de um emprego no mundo globalizado contemporâneo.

*“Isso é muito importante para mim no dia de amanhã porque quando você vai prestar um concurso na prefeitura, por exemplo, se você não sabe nada, você não passa, fica um ‘Zé ninguém’ na vida”. [A8b]*

*“Eu corto cana, mas não agüento mais este trabalho... Faz tempo que queria estudar para arrumar um serviço melhor”. [A9b]*

*“Até para ser doméstica precisa ler e escrever porque a patroa quer que anota os recados do telefone e pra cozinhar tem que ler as receitas”. [A9b]*

*“Então, descobri que sem estudo não encontraria um serviço melhor do que cortar cana. Com este trabalho, eu e minha família passamos muitas dificuldades porque o salário é muito pouco. Estou estudando para ganhar mais dinheiro e ser alguém”. [A13b]*

*“Nas turmas de cortadores de cana, algumas pessoas são escolhidas para serem os líderes e os vice-líderes... Eu tenho perdido muito porque gostaria de ser líder de turma... mas me disseram que não sou escolhida para ser líder porque falta estudo. Então, eu cheguei num ponto que tinha que estudar”. [A14b]*

*“Eu trabalhava em uma firma e o patrão me colocou de auxiliar de encarregados. Eu gostei, mas sofria muito porque não sabia ler e escrever... Precisei deixar este emprego. Voltei a cortar cana e vim fazer o curso. Agora está melhor porque estou aprendendo a ler e escrever e espero arrumar um trabalho que ganha mais”. [A15b]*

No movimento pela transformação social é fundamental promover a independência econômica do jovem e adulto alfabetizando e erradicar a carga persistente e cada vez maior de pobreza que recai sobre eles.

Observa-se nas afirmações dos alfabetizados que a educação tem sempre um significado especial, pois permite muitas vezes aumentar o bem estar dos familiares.

*“Falo para os meus filhos que todo mundo tem que estudar para ser alguém na vida”. [A13b]*

*“Quero continuar estudando, arrumar um emprego e ganhar dinheiro para ajudar meu marido”. [A16b]*

A tomada de consciência da realidade como possibilidade significa a apropriação de um olhar diferenciado, isto é, uma reflexão crítica da existência dos alfabetizados sobre o mundo vivido, com a perspectiva de transformá-lo.

A tomada de consciência da realidade não é ainda conscientização, esta exige um passo em direção ao aprofundamento de tal tomada de consciência. A

conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.

Através de seus discursos, os alfabetizandos possibilitaram ao pesquisador o desvelamento de um mundo primordial de experiências e a própria interpretação.

O próximo capítulo mostra o pensar do pesquisador apoiado na abertura para o outro, alfabetizando, elevando o conteúdo fenomenal do que era inaparente, isto é, a dialogicidade na alfabetização de jovens e adultos a um nível conceitual da práxis dialógica.

## **CAPÍTULO 4**

### **A PRÁXIS DIALÓGICA**

A experiência de ser alfabetizando constitui o ponto de partida para a hermenêutica fenomenológica da dialogicidade na alfabetização de jovens e adultos. O que é imediatamente dado através da consciência primordial de ser alfabetizando, embora primitivo e original, não é simples. Abarca várias dimensões nas quais a existência é projetada. O mundo da alfabetização é experienciado somente através de suas modalidades existenciais que provêm o pano de fundo contextual para a estruturação das experiências do alfabetizando.

Estas diferentes dimensões ou modificações do mundo do alfabetizando – **realidade, homem e sociedade** – precisam necessariamente ser compreendidas como dimensões interdependentes e inter-relacionadas. Podem até mesmo ser analisadas isoladamente numa interpretação fenomenológica, mas à compreensão imediata e pré-cognitiva do alfabetizando essas dimensões são dadas somente em sua interdependência estrutural. Por isso, nenhuma dessas três dimensões é prioritária à outra. Existe entre as dimensões “realidade-homem-sociedade” uma relação dialógica.

Partindo de uma inquietação situacional, ou seja, da dimensão “realidade“, devemos associá-la e estendê-la às demais dimensões da relação (homem e sociedade). A dimensão “sociedade” desponta como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano. Nos momentos mais desafiadores da trajetória humana, sempre irrompe o “inédito viável” como uma luz no fim do túnel, convocando os humanos a não sucumbirem à tentação de quaisquer determinismos.

De todos os modos, porém, as três dimensões se manifestam sempre como uma unidade dialógica, em que uma se acha necessariamente remetida às demais, e vice-versa, em virtude da qual nenhuma delas se basta, visto que “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2003a, p. 20).

Eis porque as dimensões desta relação se distinguem, não se separam. Movem-se, antes, pela complementaridade. Até que ponto a dimensão “realidade” manteria o seu sentido, descolado da dimensão “homem” ou da dimensão “sociedade”? De modo semelhante, o mesmo se aplica às demais dimensões da relação. Conseguiria a dimensão “homem” entender-se como um ente puramente abstrato, um texto sem contexto, desligado da realidade e da sociedade? De fato

não há realidade sem homem como não há homens sem realidade, o movimento parte das relações homens-realidade.

Por outro lado, seria possível construir uma sociedade sem o ser humano e a sua vocação de ser mais, fora da realidade? O homem não pode ser compreendido e interpretado fora de suas relações com a realidade, porque é um “ser-em-situação”. Portanto não é possível separar o homem da realidade, pois não existe um sem o outro.

Reconhecido tal vínculo, convém assinalar o caráter dessa relação, que é, antes de tudo, de complementaridade, de afirmação do seu valor recíproco.

Em seguida, enfocaremos cada dimensão da relação **realidade-homem-sociedade**, percorrendo um caminho fenomenológico-hermenêutico, do primeiro para o segundo discurso dos alfabetizandos em relação à dialogicidade freireana.

#### 4.1 A dimensão realidade.

A dimensão “realidade” do alfabetizando é desvelada através do modo com que ele usa as novas possibilidades trazidas à sua presença em consequência à condição de alfabetizando, e também através do modo das suas relações com as próprias funções objetivas. A dimensão “realidade” aparece, aqui, como a realidade objetiva, e implica em relações pessoais e impessoais, corpóreas e incorpóreas, enfim, realidade na qual o alfabetizando não apenas vive e está, mas *com* a qual vive e está, em virtude de sua inserção na malha das relações que o alfabetizando trava *na* realidade e *com* a realidade.

O início da alfabetização é um período complexo que inclui o medo, a vergonha, o preconceito, o estigma, a exclusão e, sobretudo, traz uma nova possibilidade de superação de si mesmo e de suas dimensões humana e objetiva. A transformação é inevitável e impõe-se pela mudança de sua postura, pela imagem diferente de si mesmo como pessoa e pela necessidade de um novo modo de vida.

O alfabetizando expressa a vivência dessa passagem estabelecendo um marco em sua vida delimitando um *antes*, analfabeto e um *depois* ou *agora*, alfabetizando. A alfabetização muda suas relações com a realidade objetiva, consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

Assim, o alfabetizando, em seu primeiro discurso, expressa através de sua fala o *antes* em que ele era analfabeto e impedido de *fazer coisas*, e o *agora*, em seu segundo discurso, que *pode fazer e não precisa limitar-se*.

O alfabetizando experiencia sua realidade como realidade objetiva que engloba tudo aquilo que se encontra concretamente presente nas situações vividas por ele sem ser alfabetizado, bem como suas próprias necessidades e funções objetivas. Com a alfabetização, a realidade objetiva do alfabetizando abre-se como uma realidade de novas possibilidades – aprender a ler e escrever e superar suas atuais condições de vida. Mas essa realidade objetiva abre-se também para as necessidades existenciais como trabalho, saúde, moradia, educação e outras mais.

A realidade objetiva está indissoluvelmente ligada aos projetos existenciais do alfabetizando revelando-se inicialmente como uma realidade de realização dos projetos da vida cotidiana, incluindo-se aqui a satisfação das necessidades básicas de subsistência modificadas pelo aprendizado da leitura e da escrita. A alfabetização torna a sua existência possível dando condições para a realização humana e social.

Ao vivenciar essa nova realidade, o alfabetizando o faz como um ser único, capaz de preencher suas experiências com significados. Com a alfabetização, o alfabetizando modifica sua intermediação ampliando as dimensões vividas.

Parece muito difícil para o alfabetizando ter que aceitar a condição de limitação. Em seus discursos, tanto no primeiro quanto no segundo, os alfabetizandos expressam com veemência e sofrimento suas dificuldades com a falta de trabalho ou de um trabalho especializado e mais humano, com a educação dos filhos e a participação nas atividades escolares dos mesmos, assinar documentos, fazer compras, viajar sozinhos, conversar com outras pessoas, escrever cartas, fazer negócios, entre outras. É quando eles tomam consciência da necessidade de superar suas atuais condições de vida.

A dimensão “realidade” aparece revestida de uma pluralidade de sentidos, ora traduzindo aspectos da objetividade, ora implicando uma rede de relações sociais. A realidade do alfabetizando começa do mais imediato e particular - a rua, o bairro, a cidade. Porém, como seres de relação ontologicamente chamados a ser mais, os alfabetizandos não se contêm no seu pedaço, e sentem-se arrastados pela curiosidade e pelo gosto da aventura a contemplar outras possibilidades, pois, se se fecham em seu mundo, correm o risco de sentirem-se de tal modo próximos da

realidade objetiva, que se sentirão antes parte dela do que como seus transformadores.

#### **4.2 A dimensão homem.**

A outra dimensão do ser alfabetizando na realidade objetiva é a sua dimensão inteiramente própria, a dimensão “humana” vivida. É a descrição fenomenológica da estrutura da realidade própria do alfabetizando que aponta para a questão: “quem sou eu, um alfabetizando?”. Este si mesmo não consiste numa interiorização solitária, pois o alfabetizando é uma pessoa com características próprias, mas sempre em relação a algo ou alguém. As situações que o alfabetizando vai vivendo na realidade com a alfabetização e com outras pessoas vão possibilitando que ele atualize suas potencialidades, oferecendo-lhe condições necessárias para ir se descobrindo e reconhecendo quem é.

A dimensão “humana”, desvelada na experiência primordial do alfabetizando como ser no mundo é aquela que o alfabetizando apreende como sendo distintiva e unicamente sua própria.

Aprender a ler e escrever para ser inserido num mundo melhor é o fator dominante na relação do alfabetizando com sua dimensão “humana”; a preocupação consigo mesmo através da qual o alfabetizando desvela a si mesmo no movimento da sua própria dimensão como um existente único, particular e pessoal. As pessoas são alfabetizadas juntamente com o processo de socialização dentro de um contexto. Essa possibilidade realiza-se, a partir do momento em que a pessoa consegue permanecer no processo de alfabetização. Esse momento e tudo o mais envolvido acontece numa totalidade de vida. O processo de aprender a ler e escrever se instala no mundo cotidiano – objetivo, humano e social – colocando o alfabetizando para o mundo no encontro das pessoas com seu mundo, interligando e fazendo planos e abrindo possibilidades.

É através do fenômeno da dialogicidade freireana em sua característica reveladora que a realidade de tornar-se alfabetizado expõe-se. A dialogicidade freireana sintoniza o alfabetizando com a sua realidade e então a revela: o alfabetizando como tal, já se percebendo alfabetizado.

No primeiro discurso, os alfabetizandos encontravam-se lançados ao mundo da alfabetização vivenciando situações por eles não escolhidas. Para descrever suas vivências nesse momento os alfabetizandos escolhem palavras com significados de exclusão. Ao se colocarem assim, excluídos, os alfabetizandos em sua situação vivida não dispõe das possibilidades de transcender. Há que se considerar que os jovens e adultos alfabetizandos não tiveram oportunidades ou opções para serem alfabetizados.

A alfabetização aparece referindo no primeiro discurso dos alfabetizandos como uma desarticulação do saber com o viver. Os alfabetizandos revelam desse modo o quanto o analfabetismo destroça sua vida e sua percepção da realidade. Essa desarticulação arruína simultaneamente a dimensão objetiva, o modo de relação com os outros, a dimensão humana e a sua dimensão social.

Diante dessa situação, o alfabetizando expressa seus sentimentos de infelicidade, sofrimento e revolta. A expressão desses sentimentos deixa transparecer a condição humana do alfabetizando. Esses sentimentos são reveladores de modo como os alfabetizandos estão existindo e se relacionando com suas várias dimensões.

A dimensão do humano nunca aparece independente; as dimensões objetiva e social sempre estão ali, já dadas e coexistem. O alfabetizando, então, experiencia sua dimensão “humana”, existencial, com a dimensão objetiva compartilhada com outros. A interpretação dessas dimensões evidencia-se numa consideração sobre a alfabetização. A alfabetização é experienciada sempre como sua própria. Ela é a experiência vivida, através da qual o alfabetizando realiza seu projeto de ser no mundo, ou através da qual seu projeto é limitado ou mesmo destruído.

Ao mesmo tempo em que é dinamicamente situado, o alfabetizando é capaz de transcender os condicionamentos naturais e culturais de sua “circunstância” e, por isso mesmo, em conjunto com outros homens, está habilitado a interferir criadoramente em suas próprias condições de existência. Aberto para o mundo, criador de cultura no âmbito das relações que mantém com os outros homens e com o mundo, é enquanto interfere que o alfabetizando realiza integralmente a sua humanidade.

Nesse sentido, no segundo discurso, cada alfabetizando, a seu modo e junto com os outros, aprendem e descobrem novas dimensões e possibilidades de conhecimento, graças ao exercício de sua condição de ser curioso/crítico/criativo. O

ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. Faz parte da condição de quem existe, tornar-se continuamente para ser mais.

A alfabetização leva o alfabetizando a conquistar e exercitar a capacidade de dizer a sua palavra, de pronunciar o mundo e aprender; é a condição do ser alfabetizando de responder com solicitude à sua vocação de protagonista de seu destino. Instiga-o a posicionar-se diante de sua ontológica vocação de ser sujeito, o que implica coragem, denúncia, rebeldia, valentia do amor, pelo que tem a oferecer mãos de trabalho.

Feito para ser mais, o alfabetizando é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de sua dimensão objetiva, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais e sociais.

### **4.3 A dimensão sociedade.**

Mas as dimensões da realidade objetiva e do humano do alfabetizando não são as únicas dimensões. Há também a modificação de sua realidade com a realidade do outro, a sua dimensão social. A realidade do alfabetizando é social, ou uma realidade sempre compartilhada com outros – com sua família, seus amigos, outros alfabetizandos, com educadores e colegas de trabalho. O alfabetizando não existe sem um meio objetivo e sem o outro.

Até mesmo a sua experiência de estar sendo excluído, expresso em seu primeiro discurso, pressupõe um modo de ser com os outros. Aquele que se sente excluído o está somente porque o outro está distante ou ausente. Em sociedade, o homem é estruturalmente um *ser com*.

O modo como o alfabetizando é com os outros pode ser compreendido em relação às duas possibilidades de sociedade: o relacionamento com o outro numa maneira dialógica e significativa possibilitando ao alfabetizando assumir suas próprias responsabilidades; e o relacionamento com o outro numa maneira antidialógica, de dominação, de fazer tudo por ele, manipulá-lo.

No início do processo de alfabetização, isto é, em seu primeiro discurso, os alfabetizandos expressam como vivenciam seu modo de ser alfabetizandos com os outros, um modo inautêntico de sociedade que os impossibilita de assumir suas próprias responsabilidades, destruindo as suas possibilidades mais profundas de auto-realização. Indicam especialmente três modos inautênticos de relação: marginalização ou exclusão, vigilância e punição, e as condições desumanas de vida dos alfabetizandos.

A conotação central desses temas é a do anonimato e despersonalização. Os alfabetizandos são reduzidos à condição de meras coisas (objetos) e privados de sua liberdade existencial, perdem a si mesmos e existem em escravidão e inautenticidade. Movem-se sob o domínio dos costumes, dos hábitos, das convenções do dia a dia onde o normal, a regra ditada pela maioria, é ser alfabetizado.

Assim, o alfabetizando sente-se excluído, vigiado e até punido pela sociedade, pois tem dificuldades com os padrões estabelecidos e as convenções do mundo das letras. O alfabetizando afasta-se de si mesmo, deixando-se orientar pelas demandas e opiniões do outro anônimo, que pode ser o próprio educador, a família e os outros, aceitando passivamente seus critérios e padrões sem assumir suas escolhas pessoais, protege-se do comprometimento pessoal e da decisão responsável. Deste modo, a sociedade constitui um espaço contraditório de relações sociais historicamente tecidas.

Apesar de toda a carga ideológica administrada aos alfabetizandos, estes nos mostram, no segundo discurso, que, uma vez estimulados a recuperar sua identidade de sujeitos de sua história mediante os encontros dialógicos de alfabetização, querem participar da construção do conhecimento, passam a tomar consciência da realidade e de suas possibilidades, a descobrir a sociedade em que vivem. À medida que constroem um diálogo capaz de romper os mecanismos de exclusão, vão descobrindo o caráter histórico, e, portanto mutável, da sociedade. De meros integrantes acríticos de um grupo sofrido, passam também a identificar-se criticamente enquanto membros de uma sociedade. E, assim, vão percebendo que sempre vale a pena dialogar com os iguais e com os diferentes, com quem vão aprendendo e se completando.

Eis por que a tarefa histórica dos alfabetizandos é libertar-se. Na busca de tal vocação histórica, os alfabetizandos precisam alimentar um rumo utópico, sob pena

de se perderem nos labirintos e armadilhas interpostos ao seu caminhar. Não se trata evidentemente de nenhum rumo acabado, pré-estabelecido. Mas, antes, de uma espécie de bússola que lhe permita não se perder na travessia.

Em seus discursos, os jovens e adultos alfabetizando expressam que a ignorância do mundo das palavras interfere na sua relação com a sociedade, obstruindo ou dificultando sua possibilidade como intermediador das dimensões vividas. Tal ignorância revela-se quando o alfabetizando expressa a vergonha ou o sofrimento pela possibilidade de ser excluído do mundo do trabalho, ficando comprometidas as suas escolhas.

Existir significa estar em processo; nesse processo o alfabetizando encara o futuro como uma mudança de vida, direcionando para a existência humana. Na existência inautêntica o futuro é simplesmente esperado, presumido. Inautenticamente comprometido como um agora que ainda não é real, o futuro faz-se aos projetos dos alfabetizando.

O alfabetizando parece perder o passado como possibilidade futura, a escolha do presente como momento decisivo e a possibilidade de preordenar em antecipação existencial o futuro. Viver sem futuro é nada esperar, é a decaída da esperança, e isso não ocorre com os alfabetizando, pois vivem esperando as novas possibilidades.

O alfabetizando, embora espere por complicações com a alfabetização, não as deseja e na vivência das possibilidades do inesperado clama por uma certeza preferindo vislumbrar uma fase diferente em sua vida.

Quando o alfabetizando vê seu futuro como uma possibilidade através de sua própria liberdade e a possibilidade de um futuro melhor, fixa-se no presente esquecendo-se do passado.

Acostumados à dimensão da realidade objetiva, a transcendência para um nível autêntico pode parecer estranha e assustadora para os alfabetizando. Quanto mais eles permanecem inclusos na dimensão da objetividade sua existência não tem um ponto de referência acima de sua própria limitação. Sua vida está passando rapidamente e então ele precisa dar significado. Face à autenticidade as coisas assumem valor real. O alfabetizando precisa deste valor autêntico e último pra tornar sua existência significativa e completa. Sem este ponto de referência transcendente o alfabetizando cai em frustração existencial.

A alfabetização é mesma co-extensiva com o mundo, ela expande-se sobre as três dimensões – **realidade, homem e sociedade** – sendo onipresente. Ser alfabetizando e experienciar essas dimensões é a mesma coisa. Daí que os significados vinculados a ser alfabetizando tal como eles o vivem não podem ser esgotados por uma hermenêutica dos fatores existenciais tais como determinantes para a alfabetização.

#### 4.4 Elaborando ações transformadoras.

Aprendemos com Paulo Freire que interpretar é agir. Interpretar os discursos dos alfabetizados sobre os significados que atribuem à dialogicidade freireana nas dimensões da objetividade, do humano e da sociedade, nos permite elaborar as vivências em relação à alfabetização apontando para ações transformadoras das condições de vida dos alfabetizados.

Assim, nos encontros com educador e alfabetizados, durante o processo de alfabetização, dialogamos sobre a possibilidade de relacionar o ato de pronunciar o mundo por eles vivido com o de transformá-lo.

Partimos, sempre, do conhecimento das condições de vida dos alfabetizados no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram. Como vimos, os seus discursos revelam a difícil tarefa para superar suas péssimas condições de vida, como por exemplo, o desemprego e os baixos salários. Conhecendo-as na convivência com eles durante o processo de alfabetização tomamos consciência do mundo vivido por estes alfabetizados.

A tomada de consciência desta realidade nos possibilitou compartilhar uma visão crítica do mundo dos alfabetizados e a busca pela superação do contexto vivido.

Nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico descobrimos que, capacitar o alfabetizado para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita implica agir sobre o mundo por eles vivido para transformá-lo. Descobrimos também que, neste encontro dialógico entre pesquisador, educador e alfabetizados, trabalhar numa postura conscientizadora é

procurar, com rigor científico e compromisso com os alfabetizandos, desocultar o verdadeiro significado social da realidade vivida por eles.

Esta postura desembocou na práxis dialógica, isto é, na possibilidade de uma transformação real das condições de vida do alfabetizando envolvido no processo de alfabetização. Esta práxis dialógica, portanto, é um processo que nasceu da observação do mundo dos alfabetizandos, passou pela reflexão crítica deste mundo e culminou na ação transformadora do mesmo. Nesse processo de observação-reflexão-ação sempre procuramos considerar os alfabetizandos como sujeitos da sua história, que se transformam na medida em que transformam o seu mundo.

Para isso, o diálogo tornou-se indispensável, não só como um encontro de sujeitos que buscam apenas o significado das coisas (o saber), mas como um encontro que se realiza na práxis (ação+reflexão, simultaneamente), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Assim, aprendemos que dialogar não é trocar idéias; o diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo. É uma exigência existencial, que nos possibilitou a comunicação, permitiu ultrapassar as “situações-limites” e chegar a uma visão totalizante do contexto vivido pelos alfabetizandos.

Nesse sentido, como ser de relação *no* e *com* o mundo e *com* os outros, o alfabetizando abre-se ao desconhecido para transformá-lo e, transformando-se assume sua condição de protagonista, pois já não se satisfaz em assistir. Quer participar. De tal modo a dinâmica praxística o vai envolvendo, que já não há como se isolar das práticas participativas e transformadoras.

Esta condição remete o alfabetizando a tornar-se ser da práxis, em sua determinação de buscar reinventar o mundo, uma vez que é um ser da transformação do mundo, por sua ação e por sua reflexão devidamente articuladas *na* e *pela* práxis. Práxis que o leva a tornar-se mais preparado para o exercício da autonomia, nos desafios do dia-a-dia. Autonomia, aqui, trata-se da experiência da busca de liberdade, por caminhos pontilhados de riscos, de desafios.

Quanto mais articulávamos o conhecimento frente ao mundo, mais nos sentíamos desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais éramos levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade vivida pelos alfabetizandos que, cada vez mais, se faziam sujeitos do seu processo de alfabetização.

Neste contexto, nasceu o “Projeto de Ajuda Mútua” com a proposta de complementar a renda familiar dos alfabetizandos para contribuir na melhoria das condições de vida e possibilitar a promoção humana e o progresso familiar e comunitário.

O “Projeto de Ajuda Mútua” recebeu, da Paróquia São João Batista de Barrinha/SP, recursos financeiros e voluntários para ministrar os Cursos de Capacitação que permitiu o aprendizado dos alfabetizandos. Foram oferecidos Cursos de “Corte e Costura”, “Doces, Pães e Salgados” e “Artesanatos”. Os Cursos eram realizados de acordo com as necessidades e sugestões dos alfabetizandos com duração de dois meses cada um.

Quando iniciamos o “Projeto de Ajuda Mútua” tínhamos como objetivo capacitar os alfabetizandos para o trabalho, gerando opções para realizar uma atividade em casa e buscar um emprego, ajudando-os a viver melhor, superando o assistencialismo e prevenindo a marginalidade. Entretanto, com a convivência diária e a integração dos alfabetizandos, ao término do último Curso – “Artesanatos” – decidiram formar um grupo para desenvolver uma atividade de geração de renda.

Ao finalizarmos esta pesquisa, o Curso de Alfabetização havia sido concluído. Alguns alfabetizandos se inscreveram em Escola do Município para dar continuidade nos seus estudos. Aqueles que optaram pelo Projeto de Geração de Renda estão elaborando o planejamento, com a nossa participação e do educador, e decidindo “o que fazer”, “como fazer”, “onde fazer” e “com quem fazer”, conscientes dos desafios que poderão encontrar.

O caminho percorrido até o momento nos tem revelado que a dialogicidade freireana na Educação de Jovens e Adultos possibilita ao alfabetizando acreditar que é capaz, confiar que sabe das coisas, valorizar a si mesmo e aos companheiros e agir de maneira organizada para transformar a realidade em que vive.

## **CONCLUSÃO**

O presente trabalho teve como objetivo investigar as percepções e significados das experiências vividas por jovens e adultos alfabetizandos. Nosso interesse partiu da perspectiva de que a dialogicidade freireana é uma categoria indispensável na Educação de Jovens e Adultos, tendo a consciência de que existem outras inúmeras formas para essa investigação.

No entanto, compreender e interpretar a dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos nos possibilitou elaborar ações transformadoras da realidade por eles vivida. É verdade que esperávamos, no decorrer de nossa trajetória, algumas mudanças, pois tínhamos aprendido com Paulo Freire que interpretar é agir; mas, como estas aconteceriam não era evidente.

Neste sentido, na análise fenomenológica das categorias, os alfabetizandos, em seus discursos, nos revelaram que ser alfabetizado significa vivenciar situações de exclusão, aprender a ler e escrever a partir da realidade vivida, superar as atuais condições de vida, participar no processo de construção do conhecimento, ser reconhecido como sujeito e não como objeto de uma prática social e tomar consciência da realidade e de suas possibilidades.

Na medida em que percorríamos um caminho fenomenológico-hermenêutico do primeiro para o segundo discurso dos alfabetizandos em relação à dialogicidade freireana, percebíamos que os significados vinculados a ser alfabetizando tal como eles os viviam não poderiam ser esgotados por uma hermenêutica dos fatores existenciais, tais como determinantes para a alfabetização.

Ao interpretarmos os discursos dos alfabetizandos sobre os significados que atribuíam à dialogicidade freireana nas dimensões da realidade objetiva, do humano e da sociedade, desembocamos na práxis dialógica, isto é, passamos a elaborar ações transformadoras das péssimas condições de vida dos alfabetizandos, como por exemplo, o desemprego e os baixos salários.

Assim, durante o processo de alfabetização, nasceu o “Projeto de Ajuda Mútua” com o objetivo de capacitar os alfabetizandos para o trabalho, gerando opções para realizar uma atividade em casa e buscar um emprego, ajudando-os a viver melhor. E, a partir desta ação, já no último módulo do Curso de Alfabetização, decidiram formar um grupo para desenvolver uma atividade de geração de renda. No momento, o “Projeto de Geração de Renda” está em fase de planejamento.

Com esta pesquisa, queremos possibilitar **aos profissionais que trabalham com Educação Popular, entre outros, os Assistentes Sociais**, para que possam

utilizar em suas práticas novas perspectivas na abordagem dos processos de socialização implicados em trabalhos populares, particularmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Nos últimos anos, por todo o país, profissionais de diversas áreas relacionadas a organizações populares, vêm refletindo de forma mais aprofundada e sistemática sobre a experiência histórica da Educação Popular no Brasil. Aos poucos, difunde-se uma concepção de educação que revaloriza a questão dos sujeitos, da cultura popular e da ética.

Quanto à questão dos sujeitos, enfatizamos a necessidade de promover a renovação dos sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, a transformação pessoal parece ser uma base fundamental para incentivar os processos de transformação social e política. Precisamos buscar trabalhar um processo que alimente a reconstrução das pessoas como sujeitos situados. Este trabalho é condição para a renovação das práticas dos profissionais que estão envolvidos com o social e, particularmente, de suas falas, pois, “dizer a sua palavra” foi e continua sendo um aspecto preferido da pedagogia dialógica.

A questão da cultura popular sempre foi uma questão de honra da Educação Popular. Do ponto de vista da pedagogia dialógica, o repensar a cultura popular pede que os programas de intervenção e as práticas profissionais sejam intencionados para o fortalecimento da criatividade cultural de pessoas e grupos. Trata-se, portanto, de não dissociar o procedimento de partir da prática social e refletir teoricamente para ter melhores condições de interferir nessa prática, da consideração teórica e prática sobre a dimensão cultural do conhecimento. Isto significa não permitir, por exemplo, que a necessidade de ser alfabetizado termine por reduzir a busca do conhecimento à sua dimensão instrumental de tão somente aprender a ler e escrever. Num contexto de sociedade globalizada, exige-se dos profissionais que trabalham com o popular repensar as relações entre educação e processos de mudança sócio-cultural, entre produção de conhecimentos e criatividade cultural.

Em relação à questão ética como um fundamento para processos educacionais no contexto de trabalhos populares, se faz urgente reaver os procedimentos dos profissionais. Isto significa recuperar a capacidade ética da militância, recuperar a lealdade e refazer o cinismo da pura estratégia que propõe que fins justifiquem os meios. A realidade atual configura uma situação instigante e

provocadora, no sentido das possibilidades que abrem à renovação das pessoas e à resignificação da vida. Para cada pessoa, a efetivação dessas possibilidades depende de um movimento conscientemente assumido, no sentido de reintegrar o seu “ser-fazer” no mundo.

Dito isto, o que nos chama a atenção, e acredito que também aos profissionais que trabalham com Educação Popular, de modo especial, os Assistentes Sociais, é a necessidade de redefinirmos o paradigma da conscientização. Trata-se, agora, de abordar este paradigma numa perspectiva de mudança de comportamento e atitudes; de incorporação de novos valores e práticas no sentido da busca de formulação e soluções alternativas sustentáveis; a interação deve ser estimulada para o pensar coletivo sobre “como fazer”, “como resolver”, “como agir”, “como intervir” a partir de um projeto, de uma idéia.

Sabemos que a conscientização não opera num vazio, não é um processo individual; ela ocorre por etapas, em processos de interação do indivíduo em coletivos organizados; ela é um ato político. A conscientização como um processo transformador, implica na tomada de consciência das pessoas propiciando-lhes compreender o universo de valores, símbolos e códigos que permeiam sua realidade imediata, decodificando-os de forma a poder estabelecer mudanças estruturais que venham a promover os direitos de uma cidadania plena, isto é, a justiça social, a liberdade e a solidariedade.

Portanto, o pensar, o refletir criticamente via a aprendizagem gerada no processo da Educação Popular está deslocando-se de sentido, lentamente. Em geral não se tratam mais de processos de lutas, no sentido de embates político-ideológicos contra uma dada ordem sócio-política. Trata-se, agora, da luta pela sobrevivência: aprender a gerar renda, aprender a se inserir numa economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais.

Neste sentido, a pedagogia de Paulo Freire continua a ser uma referência, pois ela destaca a dialogicidade do ato educativo, próprio da Educação Popular e, especificamente, da Educação de Jovens e Adultos.

Deste modo, aprendemos a olhar a **Alfabetização** como um processo que permeia contextos e experiências particulares e representa a base sobre a qual se constrói uma nação mais justa e solidária. Ser alfabetizado, de um lado, além de facilitar a tomada de decisões, a locomoção sem auxílio externo, a obtenção de emprego, também significa superar o sentimento de humilhação, de exclusão.

A alfabetização não se restringe apenas a ler e a escrever ou a qualificação para o trabalho. Aprender a aprender não é mais armazenar conhecimento copiado; conhecer é ter habilidade de manejar e produzir conhecimento em sentido ativo, produtivo, construtivo. Ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento de habilidades é preciso alargar a visão acerca da responsabilidade de cada alfabetizando e assim assegurar-lhe a formação indispensável ao exercício da cidadania plena e capacitá-lo na sua própria luta por justiça social. Um alfabetizando, além da técnica para desempenhar um trabalho formal ou informal, necessita de capacitação política. A intervenção na sociedade implica no exame crítico dos problemas sociais, políticos e econômicos que se está vivendo.

É necessário fazer a articulação das políticas de EJA a outras políticas inclusivas, proporcionando estratégias de formação que satisfaçam as especificidades e as demandas dos atuais contextos sociais. Os Programas de EJA devem satisfazer às reais necessidades sociais e as suas demandas.

Avançar pelo caminho da dialogicidade freireana, como autor do próprio discurso, oral e escrito, apropriando-se e por meio dele, autenticamente, inserindo-se nos processos sociais, mais que um ato de coragem do alfabetizando é um ato de responsabilidade de toda a sociedade para com os mesmos. É fazer da alfabetização um processo com sentido e significado, contextualizado e impulsionador de uma sociedade mais justa e solidária em que cada alfabetizando seja, de fato, agente do crescimento e transformações necessárias.

## **REFERÊNCIAS**

ASTI-VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

AUGRAS, M. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

BETTO, F. **Desafios da educação popular**. 4. ed. São Paulo: CEPIS, 2005.

BÍBLIA. NT. João. Português. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Paulus, 2000, cap. 10, vers. 10. (Pastoral).

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1997.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Primeiros Passos, 38).

BRASIL. CNBB. Pastoral da Criança. **Nós somos a pastoral da criança**: nossa história e organização. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. MEC. **Indicadores educacionais por município**. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ibge15mun.pdf><. Acesso em: 02 set 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1987.

CAPALBO, C. **Metodologia das ciências sociais**: a fenomenologia de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Antares, 1979.

COHEN, M. Z.; OMERY, A. Schools of phenomenology. In: MORSE, J. M. (Ed.). **Critical issues in qualitative research methods**. London: Sage Publications, 1994.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DEMO, P. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

EDITORA UNESP. Disponível em:

><http://www.editoraunesp.com.br/template/paulofreire.htm><. Acesso em: 08 set 2006.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 1993.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. (Questões da nossa época, v 23).

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e ação no magistério).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire, 5 anos depois: um legado de esperança**. Disponível em: ><http://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/PauloFreire5.htm><. Acesso em: 13 jul 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2. ed. São Paulo, Ática, 1988.

GIORGI, A. **Phenomenology and psychological research**. Pittsburgh: Duchesne University Press, 1985.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo: parte 1**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Pensamento humano).

HUSSERL, E. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenología**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: ><http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/><. Acesso em: 02 set 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Indicador de alfabetismo funcional**. Disponível em: >[http://www.ipm.org.br/an\\_ind.php](http://www.ipm.org.br/an_ind.php)<. Acesso em: 02 set 2006.

MARTINS, G. A. **Epistemologia da pesquisa em administração**. 1994. 110 f. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. O manifesto comunista. In: REIS FILHO, D. A. (Org.). **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MASINI, E. F. S. **Aconselhamento escolar**: uma proposta alternativa. 1982. 230f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução Jonas Pereira dos santos, Campinas: Editorial Psy II, 1995.

OLIVIERI, D. P. **O 'ser doente'**: dimensão humana na formação do profissional de saúde. São Paulo: Moraes, 1985.

PACKTER, L. **Filosofia clínica**: propedêutica. 3. ed. Florianópolis: Garapuvu, 2001.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica em educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica**: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não experimentais. Porto Alegre: Globo/UFRGS, 1974.

SCHUTZ, A. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOARES, E. Apontamentos acerca do enfoque fenomenológico-hermenêutico. In: JOSÉ FILHO, M.; LEHFELD, N. A. S. (Org.). **Prática de pesquisa**. Franca / UNESP, 2004.

SOARES, E. **Fenomenologia do diálogo familiar como um caminho possível para a construção da cidadania**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-UNESP/Franca, 2002.

SPANOUDIS, S. Apresentação e introdução. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

TORRES, C. A. **Paulo Freire**: educación y concientización. Salamanca: Sigüeme, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VALLE, E. R. M. **Câncer Infantil**: compreender e agir. Campinas: Editorial Psy, 1997.

WANDERLEY, L. E. W. Comunidades de base e educação popular. **Revista Eclesiástica Brasileira**, v. 41, n. 164, p. 686-707, 1981.

ZITKOSKI, J. J. **O método fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

## **ANEXOS**

## **Anexo I**

### **Questão Orientadora**

**O que significa ser alfabetizado?**

## **Anexo II**

### **Os discursos dos alfabetizandos**

#### **1ª Entrevista (a)**

**Alfabetizando1**

*Alfabetizada... alfabetizada é a pessoa que não sabe ler, é? A pessoa vai saber, como ler e escrever o que não sabe e que vai aprender. Aí a gente vai ver se aprende, se aprende ler ou escrever. Às vezes tem nome que eu sei e tem nome que eu não sei. É aprender a ler a escrever.*

**Alfabetizando 2**

*Nada. Pra mim não significa nada. Sei lá! Eu não sei explicar, não. Se eu tivesse a leitura era melhor, porque às vezes a gente quer ler uma coisa e não consegue; tem que pedir para alguém e é ruim. É bom aprender a ler e a escrever porque é ruim a gente não saber nem ler e nem escrever.*

**Alfabetizando 3**

*É ruim porque às vezes a gente quer ler um livro, alguma coisa, e não sabe.  
Eu não sei ler muito, mas sei ler um pouco.*

**Alfabetizando 4**

*Significa muito bom porque na minha infância eu não pude ter essa chance. Eu só trabalhava na roça; estudava um dia e o resto da semana era trabalhando, não tinha chance pra estudar.*

**Alfabetizando 5**

*Muita coisa. Porque a gente sem saber fica doído. Eu sei que, primeiro, nem meu nome eu sabia. Sei mais ou menos assinar, porque eu entrei na escola, depois de mais idade. Aprendi, mas esqueci tudo, quase tudo. Essas letras grandes de nome dá pra mim ler. Só que escrever, eu não escrevo mais nada; larguei, perdi o jeito.*

## **Alfabetizando 6**

*È ler e escrever, não é?*

**Alfabetizando 7**

*Ruim. Muito ruim, porque você pega uma coisa e não sabe o que está escrito. Se você não sabe ler não vai poder fazer um negócio; não vai poder nem trabalhar. Agora, se você sabe ler, em qualquer lugar pode trabalhar.*

## **Alfabetizando 8**

*Significa aprender escrever. A ler muita coisa também.*

## **Alfabetizando 9**

*Eu não sei o que é, não... é não saber ler e escrever.*

**Alfabetizando 10**

*É bom pra mim se for aprender. Porque onde eu fui criada não havia escola e quando havia tinha que pagar. E meus avós não podiam pagar. Então não estudei nada, nada. Sabe... eu tinha vontade de aprender ao menos meu nome, já estava bom.*

## **Alfabetizando 11**

*Alfabeto é bom. A gente aprende ler e escrever. Eu mal sei escrever meu nome.*

**Alfabetizando 12**

*Sei lá! Bastante coisa. A gente não sabe escrever o nome. A gente vai fazer um documento de uma criança, não pode assinar. É é ruim não saber ler. A coisa mais bonita que tem é a pessoa saber ler.*

**Alfabetizando 13**

*Acho que é muito bom ser alfabetizada, porque não sei nada. Isso é importante demais pra gente. É bom a gente aprender ler e saber de alguma coisa. Sem a gente saber ler acho que não somos nada, sem saber de nada. Eu quero aprender saber fazer alguma coisa, depois.*

**Alfabetizando 14**

*Eu acho que gostaria muito de pegar a bíblia e poder ler. Então, a pessoa que não sabe ler, é muito ruim, fica mandando os outros escrever carta pra você, não é? O meu maior sonho mesmo é aprender ler, pra poder pegar uma bíblia, principalmente, pra ler.*

## **Alfabetizando 15**

*Eu tenho vontade é de aprender ler e escrever, porque eu não sei nem meu nome.*

**Alfabetizando 16**

*É tão ruim mandar os outros escrever as coisas pra mim. Eu mesmo quero escrever e não ficar pedindo para os outros escrever. Gostaria de eu mesma escrever e não ficar mandando os outros. Quando preciso de uma coisa, fico pedindo para os outros fazer. Então eu mesmo queria fazer.*

**Alfabetizando 17**

*É muito difícil porque a pessoa chega, assim, no supermercado, num outro lugar e não sabe ver o preço. Às vezes a gente sai pra viajar e não consegue ler pra tomar um ônibus. Eu não tive oportunidade de estudar quando era criança. Agora eu estou fazendo de tudo pra aprender um pouco, porque nunca é tarde pra aprender. Vai ajudar bastante na minha vida, porque vou ter mais empenho nas coisas. Posso arrumar um serviço no supermercado e assim poder aproveitar o estudo que vou aprender. Até hoje eu não fui correr atrás de um serviço sendo que eu não sei ler, não sei escrever. Como eu ia pegar um serviço no mercado e trabalhar? Não tinha como, porque perguntam se tenho leitura.*

**Alfabetizando 18**

*Pra mim é tudo bom. Nossa! Eu gosto porque a gente não sabe quase nada. Então, a gente vai conversar com os outros e não sabe nem conversar. Acho que é muito bom. Aprender a ler e escrever é tudo que eu mais quero.*

**Alfabetizando 19**

*Acho que é aprender ler e escrever. Quero escrever carta para minha família que é de longe, o telefone é caro e eu não sei escrever o endereço.*

**Alfabetizando 20**

*É pra aprender a ler e escrever. Quando eu era criança não queria estudar e ficava na rua pedindo ajuda, então eu quero aprender pra melhorar de vida.*

## **Anexo III**

**Os discursos dos alfabetizados**

**2ª Entrevista (b)**

**Alfabetizando 1**

*É muito importante, porque eu não conhecia nenhum número, nem sabia escrever meu nome direito. Agora está melhor porque eu já escrevo o meu nome, já conheço o alfabeto. Estou melhorando e aprendendo mais, quero aprender muito mais para arrumar um trabalho e ganhar mais dinheiro.*

**Alfabetizando 2**

*Ser alfabetizada é saber ler e escrever. Eu tinha vontade de aprender a ler e escrever para melhorar de vida e, agora, participando do curso estou feliz porque já sei ler e escrever. Antes eu só sabia assinar meu nome e conhecia algumas letras; agora eu já conheço o alfabeto e consigo escrever outros nomes.*

### **Alfabetizando 3**

*Significa que, depois que eu comecei a estudar, aprendi bastante coisa porque eu não sabia ler, não sabia nem escrever o meu próprio nome e agora eu já sei. Chego no supermercado e consigo ler o preço das coisas. Está muito bom, estou me sentindo muito bem! A gente se sente assim, importante, porque eu sempre me senti 'baixa', mas agora não; estou feliz, alegre, estou aprendendo cada vez mais. Graças a Deus! Então, estou achando muito bom ser alfabetizada.*

*Sempre quis ter documentos assinados por mim. Então, fui tirar minha identidade e assinei tudo certinho, isso foi uma alegria para mim e uma satisfação muito grande. Agora estou indo nas reuniões da escola da menina e quando eles pedem para assinar a lista pego a caneta e assino meu nome muito alegre, muito contente. Aprendi muitas coisas neste curso: a ler e escrever receitas de comidas, a falar melhor com os outros, a conversar com os filhos, a andar sozinha de ônibus. Aprendi a ser gente, agora tenho valor. Vou continuar estudando, pois quero aprender cada vez mais e “subir” na vida.*

**Alfabetizando 4**

*Agora eu sei ir fazer compras no supermercado, eu já sei ler e escrever. Fiquei muito contente de aprender coisas novas; fiz mais amizades com as pessoas, gostei muito disso. No começo do curso foi difícil porque tinha vergonha de ser analfabeta e, por isso, quase não saía de casa. Agora está melhor, acostumei com as colegas do curso e estou feliz porque saio de casa, vou na Missa e participo de um grupo da Igreja. Isto é muito bom!*

## **Alfabetizando 5**

*Significa que eu estou aprendendo muitas coisas. Não sabia ler, não sabia escrever. Agora aprendi a escrever meu nome. Também estou aprendendo a ler e escrever outras palavras que eu não conhecia e isso é muito bom. Estou achando muito legal minha experiência no curso, estou me conhecendo mais e ajudando minha família; ajudo os meus filhos a fazer tarefas e aprendemos juntos, quando saímos de casa vamos lendo placas com nomes de ruas, nomes de lojas e eu vejo que os meus filhos estão gostando disso.*

**Alfabetizando 6**

*Antes de participar deste curso eu vivia triste porque não sabia nada, não sabia nem escrever meu nome. Estou muito alegre e satisfeita porque, agora que sei ler e escrever, me sinto mais importante. Vejo que sou igual aos outros.*

**Alfabetizando 7**

*Tudo que eu queria era aprender a ler e escrever bem porque eu tinha muita dificuldade e isso não me ajudava a arrumar emprego. Pra mim é um prazer estar aqui junto com vocês. Gosto muito de estudar. Quando saio de casa para levar meus filhos no médico em Ribeirão Preto, no Hospital das Clínicas para fazer exames, consigo ler as placas dos ônibus, leio as placas das ruas, não me perco mais. Agora me sinto mais segura, antes tinha medo.*

## **Alfabetizando 8**

*Eu gosto muito de estudar. Isso é muito importante para mim no dia de amanhã porque quando você vai prestar um concurso na prefeitura, por exemplo, se você não sabe nada, você não passa, fica um Zé ninguém na vida. Não sei quantos por cento da população em nosso País é analfabeta, mas ouvi na televisão que é bastante. Quando era mais novo, comecei ir na escola, mas abandonei porque não tinha dinheiro para comprar lápis, caderno e livro. Naquela época o Governo não dava essas coisas e como a minha família era grande, os meus pais não tinham condições de comprar material para todos os filhos. E sem material, a professora não deixava entrar na aula e a gente tinha que ficar lá fora perdendo as aulas. Hoje é diferente, ficou mais fácil estudar, o Governo está facilitando as coisas, ele dá todo o material. Eu não consegui estudar tudo o que queria, tive que trabalhar cedo para ajudar a minha família que é muito pobre; então eu perdi esse tempo de estudo, mas estou tentando recuperar participando deste curso.*

## Alfabetizando 9

*Eu entendo que ser alfabetizada é ler e escrever direito. Quando era criança tive muita dificuldade para ir na escola porque morava longe da cidade, não tinha transporte e dinheiro pra comprar material e o pai e a mãe faziam a gente trabalhar para ajudar em casa. Faz tempo que estou desempregada e não consigo arrumar um serviço. Eu corto cana, mas não agüento mais este trabalho. Até para ser doméstica precisa ler e escrever porque a patroa quer que anota os recados do telefone e pra cozinhar tem que ler as receitas. Faz tempo que queria estudar para arrumar um serviço melhor. Acho que com tudo que estou aprendendo aqui neste curso vou conseguir alguma coisa, um serviço.*

**Alfabetizando 10**

*Eu estudei sete anos e parei. Agora eu voltei a estudar porque tenho muita dificuldade de ler. Escrever, eu escrevo, mas se depois mandar eu ler, já não consigo, tenho dificuldades. Acho que é importante saber ler porque quando preciso viajar, gosto de ler as placas pra saber se estou chegando. Como não consigo pergunto para os outros.*

**Alfabetizando 11**

*Pra mim é aprender a ler e escrever. As coisas que a gente aprende aqui são muito importantes para nossa vida. Então, como eu trabalho em outra cidade, costumo ajudar os outros a pegar o ônibus, e isso é uma coisa muito importante porque estudei. Eu já tive oportunidade de estudar quando era criança; estudei da primeira até a terceira séries, mas depois precisei parar de estudar pra trabalhar e ajudar meus pais. Agora, depois de muito tempo, eu voltei a estudar de novo e pretendo continuar porque é meu sonho saber mais do que eu já sei e conseguir um trabalho melhor.*

## Alfabetizando 12

*Significa muita coisa. Agora eu posso escrever, fazer uma lista de compras, ensinar uma criança a fazer uma lição na medida daquilo que eu aprendo. Estou mais desembaraçada para escreve e ler. Isso está sendo maravilhoso até agora; o que aprendi está sendo muito útil e até minha letra está melhorando; já consigo fazer mais contas, tenho mais sabedoria e gravo tudo isso no fundo do meu coração. Estou muito contente e acho que toda pessoa devia fazer esse esforço, tirar umas horas por dia para estudar e aprender coisas novas para viver melhor, dar mais valor nas pessoas, principalmente nas professoras e nas coisas que elas ensinam pra gente. Eu acho que elas são como a mãe da gente porque procuram ensinar só coisas boas, coisas que a gente precisa aprender para viver melhor.*

**Alfabetizando 13**

*Sem estudo não somos ninguém. Antes, quando ia no banco receber meu pagamento, não sabia tirar o dinheiro da máquina e precisava pedir ajuda pra alguém e isso era muito ruim, tinha até vergonha. Então, descobri que sem estudo não encontraria um serviço melhor do que cortar cana. Com este trabalho, eu e minha família passamos muitas dificuldades porque o salário é muito pouco. Estou estudando para ganhar mais dinheiro e ser alguém. Depois que vim aqui estudar, aprendi a ler e escrever. Tirei novos documentos e assinei meu nome em todos eles. Falo para os meus filhos que todo mundo tem que estudar para ser alguém na vida.*

**Alfabetizando 14**

*Em todo trabalho é fundamental o estudo. Eu trabalho no corte de cana. Nas turmas de cortadores de cana, algumas pessoas são escolhidas para serem os líderes e os vice-líderes. Eles fazem cursos oferecidos na Usina para ensinar a gente a cuidar da nossa saúde, higiene e lazer no nosso trabalho e também em casa. Eu tenho perdido muito porque gostaria de ser líder de turma, sou muito falante, me dou bem com os outros, mas me disseram que não sou escolhida para ser líder porque falta estudo. Então eu cheguei num ponto que tinha que estudar. A pessoa, por mais que “enxerga” as coisas, se não sabe ler e escrever é igual uma pessoa cega. Não sei se um dia vou ser líder de turma, mas, hoje, percebo que estudar faz parte do nosso dia-a-dia e pretendo continuar.*

**Alfabetizando 15**

*Para mim é muito bom saber ler e escrever. Ajuda em todas as coisas que antes era difícil para mim. Eu trabalhava em uma firma e o patrão me colocou de auxiliar de encarregados. Eu gostei, mas sofria muito porque não sabia ler e escrever, então era difícil fazer o trabalho, quando chegava um papel sofria e tinha que pedir para alguém ler. Fazia o serviço por causa da prática que tinha. Precisei deixar este emprego. Voltei a cortar cana e vim fazer o curso. Agora está melhor porque estou aprendendo a ler e escrever e espero arrumar um trabalho que ganha mais.*

**Alfabetizando 16**

*É gratificante. Pra mim é uma coisa muito importante porque eu não sabia escrever e nem ler. A vida pra mim sempre foi uma dificuldade; quando alguém vinha perguntar alguma coisa que estava escrito num papel eu não sabia responder. Hoje, já estou lendo e escrevendo. Quando termina a aula, passo na banca de revista e leio as capas e isso é uma diversão pra mim. Sei que preciso aprender mais. Quero continuar estudando, arrumar um emprego e ganhar dinheiro para ajudar meu marido.*

**Alfabetizando 17**

*Eu gosto de estudar, mas não tive oportunidade quando era pequena. Não tinha mãe para dar apoio nos estudos e comecei a trabalhar cedo para ajudar meu pai e meus irmãos. Depois, eu casei e arrumei muitos filhos, tinha que trabalhar e cuidar deles. Agora que criei os filhos continuo trabalhando, participo da Igreja e comecei a estudar. Venho tranqüila e sossegada para as aulas e isso é muito bom. Hoje, percebo que gosto de estudar; é uma pena não ter tido oportunidade quando criança.*

**Alfabetizando 18**

*É muito importante. Fico feliz em saber ler e escrever. É como se eu tivesse nascido de novo! Antes eu tinha que sair de casa sempre acompanhada de um neto porque não sabia ler e nem escrever. Pedia para o meu neto ler o que estava escrito no ônibus e nas placas. Quando ia ao banco receber minha aposentadoria, eu tinha que sujar o dedo na tinta para poder provar que era eu mesma. Depois que eu comecei a estudar, estou lendo e escrevendo. Agora já assino o meu nome, ando pelas ruas sozinha e isso é muito bom.*

**Alfabetizando 19**

*Sabe... eu acho que é muito importante porque a gente pode fazer muita coisa que não conseguia antes, como fazer compras sem pedir ajuda a ninguém, ver os preços e as marcas das mercadorias sem ter que perguntar para as pessoas. Tem gente que não gosta de ajudar e trata os analfabetos de modo diferente, despreza a gente. Muitas vezes me sentia até excluída. Agora eu consigo ler e escrever e isso é muito importante pra minha vida.*

## **Anexo IV**

### **Módulos do Curso de Alfabetização**

<b>Módulo</b>	<b>Palavra Geradora</b>	<b>Reflexões e práticas sobre o papel de cada indivíduo</b>	<b>Aprendizagem da leitura e escrita</b>
1	<b>Família</b>	- O papel de cada membro da família - As transformações familiares (tipos de família)	Pais Esposos Filhos
2	<b>Moradia</b>	- Todos possuem casa própria ou porque não possuem - Quais as circunstâncias que encontramos quando discutimos este assunto	Moradia Tijolo Casa
3	<b>Trabalho e lazer</b>	- Quais os tipos de trabalho existentes na região - Quais os fatores limitantes	Lazer Religião Amigos
4	<b>Saúde</b>	- Como é vista Saúde no Município e no País - Quais os direitos e as condições dignas de ser bem atendido nos hospitais / Remédio	Remédio Consulta médica
5	<b>Educação</b>	- Escola (Forma / Informal) - Relação com a vida; por que não estudou quando criança; quais as dificuldades	Escola Professora
6	<b>Saúde e Alimentação</b>	- Todos têm condições dignas de alimentação - Como era e como é a alimentação - Todos conseguem ter - Tipos de alimentação (cesta básica)	Comida Panela Cozinha
7	<b>Direitos e Deveres</b>	- Como lutar pelos direitos e como viver os deveres em sociedade - Bairro, Município e País	Trabalhista Outros
8	<b>Liberdades Humanas</b>	- Como fomos educados - Como era nossa vida e a de nossos avós; o que mudou - Quais as conquistas e descobertas que podemos considerar boas ou ruins dentro de no contexto social (costumes de vida)	Vida Família Fé Amor
9	<b>Política (Eleição)</b>	- Como é a política - Qual o papel de cada poder político dentro do Município, do Estado e do País e nosso papel enquanto eleitor	Poderes: - Legislativo - Judiciário - Executivo

**Necessidades Básicas** (campos semânticos: exploração do cartaz e do significado da palavra)  
**Palavras Geradoras** (forma significante: aprendizagem da leitura e escrita)

## **Anexo V**

### **Palavras Geradoras**

## PARÓQUIA SÃO JOÃO BATISTA DE BARRINHA DIOCESE DE JABOTICABAL



### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

#### IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS GERADORAS

O Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Pastoral da Criança, promovido pela Paróquia São João Batista de Barrinha/SP, terá início em 01 de agosto de 2005, sendo quatro dias por semana, com duração de duas horas cada encontro. Os 20 alunos que participarão deste Curso, foram visitados em suas casas, após as inscrições, com o objetivo de conhecermos suas necessidades básicas e obter as palavras geradoras com formas significantes para a alfabetização. Nestas visitas coletamos os temas geradores de acordo com o quadro abaixo:

PALAVRAS GERADORAS	
<u>Necessidades Básicas</u> (campos semânticos: exploração do cartaz e do significado da palavra)	<u>Palavras Geradoras</u> (forma significante: aprendizagem da leitura e escrita)
EDUCAÇÃO	ESCOLA / PROFESSORA
SAÚDE	REMÉDIO / VACINA
ALIMENTAÇÃO	COMIDA / PANELA / COZINHA
HABITAÇÃO	TIJOLO / CASA / MORADIA
TRABALHO	SALÁRIO / EMPREGO
LAZER	IGREJA / AMIGOS / TELEVISÃO
PREVIDÊNCIA SOCIAL	HOSPITAL / TRABALHO / UNIÃO
VESTUÁRIO	SAPATO / ROUPAS
LIBERDADES HUMANAS	VIDA / FAMÍLIA / FÉ / AMOR
FAMÍLIA	PAIS / ESPOSOS / FILHOS
DIREITOS E DEVERES	APOSENTADORIA / VOTAR
CULTURA	COSTUMES DE VIDA

Barrinha, 02 de junho de 2005 – Profa. Fabiana Ap. Lindolfo.