

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ROSANGELA APARECIDA DA SILVA

**A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E
ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE**

CURITIBA
2011

ROSANGELA APARECIDA DA SILVA

**A ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E
ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

**CURITIBA
2011**

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 666
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Rosangela Aparecida da Silva

Dedicatória

Ao Professor Doutor Peri Mesquida

Presente em todos os momentos, ser humano dotado de expressiva sabedoria, compreensão, dinamismo, incentivo, estímulo e companheirismo.

Aos Professores Doutores Lindomar Wessler Boneti e César Romero A. Vieira

Pela disposição em realizar a leitura do texto, com suas significativas observações, orientações e contribuições e, o aceite em participar do exame de qualificação e da defesa.

À coordenação do Programa de Mestrado

Maria Elisabeth Blanck Miguel, demais professores que me proporcionaram momentos de eterno aprendizado. E às secretárias do Programa Franciele e Solange

Aos meus pais!

Por desejar e aceitar a minha existência e a ela dedicar-se com indescritível amor, dedicação, carinho e, neste momento especial profundo incentivo.

Ao meu esposo Anor Sganzerla!

Ser humano capaz de abrilhantar sua vida e a vida de todos que dela participam. Minha eterna gratidão pela efetiva participação e dedicação despendida em favor da realização deste sonho.

À minha filha

Giovanna Silva Sganzerla!

Dádiva de Deus, sempre demonstrou entender a ausência da mamãe.

Aos meus estimados irmãos José Fernando, Marco Antônio e Fabiana

Que souberam entender a magnitude deste estudo, dedicando-se integralmente às atividades familiares, às quais estive ausente.

Aos compadres, comadres, cunhados, cunhadas e sobrinhos!

Pelo incentivo!

À inesquecível e amada sogra Prassila Maria Tarso Sganzerla!

Eternamente mãe, amiga, confidente e companheira.

À todos os amigos!

Ao Joaquim pelas orações.

Kleber e Lucimara!

Pelo incentivo e carinho.

À Janice Sutil, Talles e Mateus, exemplo de dignidade e trabalho!

Às Mamães!

Sueli, Luciene e Gorete que despenderam amor e carinho de mãe com brilhantismo à minha filha.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa no campo da educação de jovens e adultos a partir da seguinte problemática: entender como está sendo desenvolvida a EJA no Programa de alfabetização Paraná Alfabetizado e como se processaria a formação específica do educador, segundo Paulo Freire, para atuar nessa modalidade de ensino. O relatório de pesquisa, “dissertação”, foi dividido em três capítulos: Capítulo I - Categorias Filosóficas da Educação na Perspectiva de Paulo Freire, capítulo II Formação Docente à Luz da Visão de Paulo Freire e Capítulo III Educação de Jovens e Adultos em Curitiba: O Preparo do Professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental cujos dados foram trabalhados à luz da hermenêutica, apoiando-se em autores, como Paulo Freire (2009, 2005, 1996, 2001), Althusser (1983), Abreu (2003), Buber (2001 - 2009), Kant (2005), Gatti (2006), Goldmann (1978), Saviani (1996), Gramsci (1991), Gadamer (1997), Di Pierro (2001), Sampaio (2002), Vasconcelos (2000), Wachowicz (1984), concluindo que a legislação brasileira de ensino pesquisada, a partir de 1824, há pouca preocupação com o preparo do educador, em especial da EJA. O mesmo ocorre no Programa Paraná Alfabetizado objeto, em particular, dessa pesquisa. Conclui ainda que a ineficiência dos Programas de EJA no Brasil e do Programa Paraná Alfabetizado no sentido de apresentarem uma baixa porcentagem na permanência dos alfabetizandos nos cursos de EJA deve-se em particular à falta de um preparo específico do educador para atuar nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Paulo Freire; EJA; preparo do educador; Programa Paraná Alfabetizado.

ABSTRACT

This dissertation is result of a research of youth and adult education from the following problem: understand how it is being developed EJA (Educação de Jovens e Adultos – Youth and Adult Education) in the Literacy Program “Paraná Alfabetizado” (Literate Paraná) and how the specific training of educators work, according to Paulo Freire, in order to work with youth and adult education. The research report, “dissertation”, was divided into three chapters: Chapter I – Philosophical Categories of Education by Paulo Freire, chapter II – Teacher Training According to Paulo Freire’s Methods and chapter III – Youth and Adults in Curitiba: The Teacher Preparation. It is a bibliographic and documentary research whose data were analyzed into hermeneutics and authors such as Paulo Freire (2009, 2005, 1996, 2001), Althusser (1983), Abreu (2003), Buber (2001 - 2009), Kant (2005), Gatti (2006), Goldmann (1978), Saviani (1996), Gramsci (1991), Gadamer (1997), Di Pierro (2001), Sampaio (2002), Vasconcelos (2000), Wachowicz (1984), concluding that in the Brazilian Teaching Law researched, from 1824 on, there is little concern about preparation of educators, specifically regarded to EJA (Educação de Jovens e Adultos – Youth and Adult Education). The same occurs in the Paraná Literacy Program, object of this research. It further concludes that the ineffectiveness of EJA in Brazil and in the Paraná Literacy Program in order to present a low percentage in permanence of students in EJA courses is due to the lack of a specific preparation of educators to serve on that type of education.

Key words: Paulo Freire, EJA (Educação de Jovens e Adultos – Youth and Adult Education), preparing of educators, Paraná Literacy Program.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CATEGORIAS FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE.....	12
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROPOSIÇÃO FREIREANA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DA SUA CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....	13
1.2 AS CATEGORIAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS FREIREANAS.....	21
1.2.1 A Noção de Educação “Bancária”.....	22
1.2.2 A Autonomia como Esclarecimento.....	33
1.2.3 Os Pressupostos da Conscientização.....	39
1.2.4 Relação Diálogo e Educação.....	43
1.2.5 Relação entre Consciência Ingênua e Consciência Crítica.....	47
2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL À LUZ DA VISÃO DE PAULO FREIRE.....	50
2.1 PISTAS PARA UMA FORMAÇÃO FREIREANA DO PROFESSOR.....	52
2.1.1 A Formação do Professor: das Qualidades Necessárias.....	52
2.1.2 A Formação do Professor: dos Saberes Necessários.....	59
2.1.2.1 A rigorosidade metódica.....	60
2.1.2.2 A pesquisa.....	64
2.1.2.3 A criticidade.....	65
2.1.2.4 A estética e a ética como saberes inerentes à formação docente.....	67
2.1.2.5 Aprender a refletir sobre a prática.....	68
2.1.2.6 Aprender que ensinar não é transferir conhecimento.....	69
2.2 FREIRE E OS EQUÍVOCOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO.....	71
3 O PREPARO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EM PARTICULAR NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO	80

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESBOÇO HISTÓRICO	80
3.2 A LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 9.394/96 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	90
3.3 NEDEJA, PROEJA E CEEBJA.....	96
3.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ....	100
3.5 PBA - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	105
3.6 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	107
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 113
 REFERÊNCIAS.....	 118
 FONTES LEGAIS.....	 122

INTRODUÇÃO

Os estudos dos problemas atuais da educação brasileira, seus métodos e objetivos, necessariamente perpassam o pensamento de Paulo Freire. O referido autor é um clássico do pensamento educacional em dimensões mundiais, do Brasil e também de outros países, a exemplo do Chile e seus ensinamentos ainda são fundamentais para pensarmos a prática docente com significado para os educandos, especialmente a respeito das implicações transformadoras do ensino na realidade do discente e suas implicações para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

Paulo Freire é considerado um dos principais críticos da realidade educacional brasileira, tanto no que diz respeito à prática pedagógica em si, como também nas repercussões econômicas, políticas e sociais. Sua biografia, que contempla experiências não apenas de docente, mas também de um sujeito com influência no âmbito político brasileiro, gabarita-o para identificar as principais insuficiências e riscos oriundos da prática pedagógica descomprometida com a vocação ontológica dos sujeitos que compõem a realidade educacional, isto é, professor e aluno.

A educação que não favorece o desenvolvimento intelectual dos envolvidos, e que não promove, portanto, uma autonomia intelectual, tem implicações acima de tudo na própria condição de vida futura dos educandos, bem como no desenvolvimento social e econômico de uma nação. Essas conseqüências foram profundamente analisadas por Paulo Freire mediante referências filosóficas, antropológicas e sociológicas.

Dessa maneira, analisamos com a maior profundidade possível, a educação de jovens e adultos e, em particular, o preparo do educador que atua nessa modalidade de ensino. Como claramente é possível identificar no conjunto das obras de Paulo Freire, os problemas não se concentram no professor, mas acima de tudo na sua formação, influenciada por um sistema econômico-social em que a conscientização é vista, muitas vezes, como um risco a um determinado poder instaurado. É nesse contexto de interesses predominantemente econômicos que se faz presente uma prática pedagógica “bancária”, ausente de reflexão e descomprometida com a transformação da realidade dos educandos, o que gera um conformismo, por parte destes, e de sua própria condição de dominação.

A formação do professor nesse contexto de predominância econômica está estritamente voltada a uma preparação para transmissão de informações, de conteúdos previamente escolhidos por um currículo imposto. Falta, portanto, na formação deste docente, um conjunto de categorias pedagógicas filosoficamente fundamentadas. Nesse sentido, Freire se apresenta como uma referência fundamental e indispensável, pois oferece um conjunto de categorias pedagógicas com um profundo comprometimento político-filosófico. Dessa maneira, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: *as categorias filosófico-pedagógicas da educação de Paulo Freire são contempladas no processo de formação docente para atuar na educação de jovens e adultos do Programa Paraná Alfabetizado?* Desta pergunta de pesquisa se origina o objetivo geral dessa dissertação: *Verificar como deve ser a formação específica de um educador, segundo Paulo Freire, para atuar na educação de Jovens e Adultos, tomando como referência de estudo o Programa Paraná Alfabetizado.*

Para tanto, nossa pesquisa primeiramente se concentrou em identificar as categorias filosófico-pedagógicas apresentadas por Paulo Freire. Destacam-se entre elas sua noção de que a educação é inequivocamente a via para a *prática da liberdade*. No entanto, é preciso reconhecer a necessidade de superação de uma *educação bancária*, a qual submete os educandos a uma visão fragmentária e esparsa da sua realidade. A educação, para Freire, que propicia a *liberdade*, é aquela que favorece a *crítica* destes educandos, para que os mesmos possam adquirir *autonomia de pensamento* e, por conseguinte, de ação. O procedimento que fundamenta esta educação conscientizadora se dá mediante ao que Freire denomina por *diálogo*. O primeiro capítulo, portanto, analisa estas categorias destacadas, em conjunto com suas implicações na realidade educacional.

O segundo capítulo tem como principal intenção apresentar a crítica freireana à formação docente no Brasil, à luz da visão de Paulo Freire. A concepção fundamental de Freire é que a educação deve ser propiciadora de autonomia, dedicando inclusive uma obra para tal convicção: *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996). Tendo por escopo essa obra, e em conexão com as demais, Freire destaca alguns requisitos indispensáveis para a formação docente, tais como: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, estética/ética, reflexão da prática e ensino como algo superior à transmissão de conhecimento. Mediante tais saberes, de acordo com Paulo Freire, é possível uma prática docente que promova a liberdade e a autonomia para os educandos. O segundo capítulo ainda

contempla uma exposição dos principais equívocos que permeiam o ensino brasileiro apresentados por Freire.

O terceiro capítulo buscou investigar historicamente a legislação brasileira no que concerne à formação dos educadores para educação de Jovens e Adultos. Sua ênfase está no Programa Paraná Alfabetizado, com o intuito de avaliar as possíveis insuficiências na formação desses educadores.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, também foi levado em conta os resultados de uma pesquisa PIBIC, realizada pelas alunas do Curso de Pedagogia da PUCPR, e uma entrevista com a responsável pelo Programa Paraná Alfabetizado vigente.

Para fazer a leitura dos documentos e dos dados levantados na pesquisa de campo, lançamos mão de uma metodologia que permitiu não somente analisar o material pesquisado, mas também interpretá-lo. Neste sentido, a hermenêutica tal como a apresenta Hans-Georg Gadamer, em sua obra *Verdade e Método I: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica* foi imprescindível, pois com ela foi possível além de apreender os dados, compreendê-los e ter uma visão interpretativa dos mesmos.

Para Gadamer (1997), a hermenêutica visa revelar, descobrir, esclarecer o significado mais profundo daquilo que está oculto, não manifesto, não apenas de um texto ou norma, mas também na linguagem. Pode-se afirmar que, por meio da hermenêutica, chega-se a compreender o próprio homem, o mundo em que vive, sua história e sua existência.

1 CATEGORIAS FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, ao sugerir sua visão pedagógica e seu método de ensino, esclarece que seu método não deve ser entendido simplesmente como mais um modelo teórico pedagógico, mas seu objetivo é construir uma nova metodologia fundamentada a partir da realidade do educando, de sua história e de seus valores. Seu engajamento na história e no mundo da vida foram os pressupostos fundamentais para a elaboração de suas teses. Diante da crise educacional de um projeto voltado para atender as necessidades e as ideologias da classe dominante, Freire propõe um novo modelo educacional, voltado para formar cidadãos conscientes, livres e autônomos.

Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2009), Freire, mais do que uma questão acadêmica, preocupa-se fundamentalmente com a história de cada sociedade, de cada cultura e de cada povo, tendo por objetivo construir suas teses mediante uma prática educacional relevante para a sua época. Nessa obra, aparecem categorias de análise crítica da realidade e de fundamentação teórica da sua prática pedagógica. Nesse momento, busca-se identificar essas categorias apresentadas por Freire para compreender como as mesmas fundamentam a formação docente para o exercício de uma ação pedagógica libertadora.

Este capítulo apresenta as seguintes categorias de embasamento filosófico contidas no projeto educacional de Paulo Freire: 1) a educação como prática da liberdade: é uma categoria que está diretamente relacionada com uma ação pedagógica capaz de cooperar para que um indivíduo ou com um grupo de pessoas se tornem livres e não escravos de ideias, de concepções de mundo, de preconceitos; 2) educação bancária: é uma categoria pela qual Freire mostra como a educação é capaz de impedir a liberdade, a criatividade e a produção do novo, fundada na transmissão acrítica do conhecimento e na reprodução do saber; 3) autonomia: Freire a utiliza como veremos a partir do que é mostrado por Immanuel Kant em seu texto sobre a pergunta “*O que é Esclarecimento?*” (2005), isto é, a autonomia é vista por Freire como uma categoria esclarecedora que permite ao educando ser capaz de fazer uso da razão em suas decisões, declarando, assim, sua “maioridade”; 4) conscientização ou tomada de consciência: é um processo que perpassa a ação pedagógica da alfabetização, pelo diálogo, na direção de fazer com que o educando tenha um olhar

crítico da realidade e saiba identificar as falácias da ideologia dominante (falsa consciência). É fundamental para que a libertação e a autonomia se realizem; 5) o diálogo: é uma categoria didática de construção do processo de libertação; 6) consciência ingênua: trata-se da consciência fundada no senso comum que se instalou na consciência do alfabetizando. Sua superação far-se-à pela construção da consciência crítica; 7) consciência crítica: é o estágio mais elevado do processo de conscientização; educação progressista: a educação livre da transmissão pura e simples do conhecimento capaz de fazer com que o educando não somente se libere das amarras que o prendem ao opressor, mas, ainda caminhe na direção da libertação e da autonomia.

Paulo Freire, na obra *Educação como Prática da liberdade*, trabalha com as categorias acima citadas, seja tomando-as para submetê-las ao crivo da crítica, seja para fundamentar-se nelas para realizar a sua crítica denunciadora da opressão. Tratam-se, portanto, de categorias críticas que permeiam a sua visão pedagógica e sua metodologia de ensino. No entanto, sua crítica precisa ser situada no contexto histórico brasileiro ao qual seu pensamento se reporta.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROPOSIÇÃO FREIREANA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DA SUA CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA.

Paulo Freire esclarece na obra *Educação como Prática da Liberdade* que não é simplesmente um espectador na história de seu povo, portanto, essas ideias explicitadas na obra em questão, traduzem sua experiência vivida no Brasil nas últimas duas décadas antes do seu exílio¹. Freire reconheceu as prioridades da prática, neste momento importante, registrado pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes. A obra acima citada foi escrita depois da queda do governo Goulart, durante os intervalos das prisões, e concluída no período

¹ O período de exílio de Paulo Freire foi de 16 anos. Em 1964, acusado pelo regime militar de subversão foi preso durante 72 dias no Brasil. Em seguida, partiu para o Chile, onde trabalhou durante cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Nesse período escreveu a sua principal obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*. Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard (Estados Unidos), e, na década de 1970, foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, trabalhou também como consultor educacional a governos de países pobres principalmente os africanos. Regressou ao Brasil em 1980.

do exílio. As ideias nele presente se projetaram inicialmente na América Latina e nos Estados Unidos. Mais tarde, alcançou também a Europa e os países independentes da África, juntamente com a obra *Pedagogia do Oprimido* (2005).

Preocupado com a emergente necessidade de alfabetizar e de criar uma consciência crítica da realidade em um curto espaço de tempo, escreve, no Chile, a obra *Educação como Prática da Liberdade*, sem se ater aos rigores científicos, mas voltada à elaboração de uma teoria que fundamente a prática e permita desenvolver a alfabetização de adultos, tal como ele havia projetado e iniciado praticamente no Brasil antes do exílio. Em particular em um país que naquele momento era dirigido por um governo democrata cristão preocupado com a “opção preferencial pelos pobres”, centro do enfoque do Concílio Vaticano II, e no caso de Freire especificamente o meio rural.

Sua preocupação não era somente teórica no sentido de anunciar uma nova concepção para reconstruir a realidade, assim como ele pensara para o Brasil, mas promover uma prática direcionada a partir de seus fundamentos. Isso aconteceria na medida em que se realizasse a inclusão do maior número de excluídos na sociedade produtiva, o que para Freire somente seria possível pela ação pedagógica libertadora (FREIRE, 2009, p.12). E esta ação educativa teria que levar em consideração as condições sócio-históricas e político-econômicas do país. Portanto, tratava-se de uma prática pedagógica que nasceria da própria realidade em que se encontravam os iletrados, não para avalizá-la, mas superá-la, exigindo uma reflexão sobre o contexto no qual estavam inseridos os educandos. Uma reflexão não para eles, mas com eles por meio do diálogo. Assim a obra *Educação como Prática da Liberdade* apresenta Paulo Freire como um homem de ação, registrando a dimensionalidade teórica de sua prática e a praticidade da sua teoria, como ocorreu no período anterior ao exílio, ocasião em que ele jamais deixou de ser o inspirador e o teórico/prático, do movimento por ele conduzido no Brasil. Por isso, é difícil referenciar Paulo Freire desvinculado de um pensamento engajado. Suas ideias têm suas raízes na necessidade das expressões políticas das classes populares e necessariamente redirecionadas para uma reflexão e uma prática sobre o movimento popular. É importante evidenciar que se estas ideias refletem os sinais do tempo e das condições históricas brasileiras, está também, vinculada à nova situação na qual Freire se encontrava: exilado em um país estrangeiro, mas inteiramente engajado na libertação das classes populares lá onde elas estivessem como ele costumava dizer.

A pretensão do autor, também, é que esta visão educacional desperte necessariamente algo transformador em todos os povos dominados do Terceiro Mundo. Assim, se no campo da significação geral do movimento brasileiro de educação popular promovido por ele, a partir de Recife, em Pernambuco e de Angicos, no Rio Grande do Norte, a alfabetização de adultos leva em consideração a realidade social e política dos iletrados, o mesmo ocorreria no Chile e em outros países do então chamado Terceiro Mundo. Essa inquietação que supera a esfera pedagógica na qual se orienta o autor resulta em um dos motivos básicos das reflexões descritas nesta obra. Portanto, Freire questiona: os resultados decorrentes de experiências educacionais com as massas não deveriam ser objeto de estudos inéditos para uma expressiva política popular? (FREIRE, 2009, p. 27).

Enquanto coordenador do Movimento de Cultura Popular, Freire lançou o “Projeto de Educação de Adultos” de onde se originaram “duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o ‘Círculo de Cultura’² e o ‘Centro de Cultura’” (FREIRE, 2009, p. 110). No Círculo de Cultura eram realizados debates de grupo, “ora em busca do aclaramento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do aclaramento das situações”. Continua Freire, dizendo: “a programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater” (FREIRE, 2009, p. 111). O diálogo com os grupos levou Freire a mobilizar inúmeros mecanismos políticos, sociais e culturais, com intenção de conscientizar as massas, chegando a um ponto em que surgiu uma questão crucial:

com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira. Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2009, 111-112).

² O círculo de cultura, organização essencial para o movimento de educação popular, tem como objetivo, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, geralmente uma pessoa ainda jovem, sabe que sua atuação não é a de “professor” e que: “o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 2009, p.13).

Portanto, a alfabetização “mecânica”, isto é, aquela que se interessa somente em levar o iletrado a aprender a ler e a escrever, absorvendo o conhecimento que lhe seria transmitido (educação bancária), teria que ser superada. Os educandos em processo de alfabetização não seriam vistos como receptáculos do conhecimento, nem como folhas de papel em branco, mas sujeitos que têm uma bagagem cultural que precisa ser respeitada. Além disso, os (as) alfabetizandos (as) passariam por um processo de “promoção” da ingenuidade (consciência ingênua) para a “criticidade” (consciência crítica). Uma alfabetização “ativa”, respeitadora do contexto no qual o (a) alfabetizando (a) está inserido (a), deixando de lado:

lições que falam de Eva viu a uva, a homens e mulheres que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. Pensávamos em uma alfabetização em que o homem e a mulher, porque não fossem seus pacientes, seus objetos, desenvolvessem a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2009, p. 112).

Dessa maneira, para Freire, não bastava dar voz reivindicatória às massas “imersas” na obscuridade da consciência ingênua. Era necessário, ainda, despertar nas próprias massas a consciência crítica na medida em que esta consciência crítica seria “(...) a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica (...) e nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 2009, p. 113-114). Por isso que é própria da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da consciência ingênua o próprio é sua superposição à realidade. Neste sentido, uma educação capaz de promover a consciência crítica teria que ser uma educação que pudesse

colaborar com o povo na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição (FREIRE, 2009, p.114).

É importante ressaltar que a palavra *colaborar* utilizada por Freire é empregada no sentido etimológico, de *laborar com*, *agir com*, pois a pedagogia freireana não aceita a imposição já que a sua prática pedagógica é fundada no diálogo. Mas, pergunta-se Freire, “como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-

lo a inserir-se?” (FREIRE, 2009, p. 115). Acredita ele que “somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo”. Assim, a resposta estaria de o método ser: a) ativo, dialogal, crítico, criticizador; b) capaz de exigir uma modificação do conteúdo programático da educação; c) exigir técnicas como a redução e a codificação” (FREIRE, 2009, p. 115). Por isso, ele defende um método ativo e dialogal, entendendo o diálogo como uma

relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. 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, 2009, p.115).

E, na medida em que há comunicação a partir e em torno de uma ação pedagógica dialogal, é possível colaborar com o “homem oprimido” numa relação democrática, de igualdade. Essa relação é gerada pela confiança e gera, ao mesmo tempo, confiança entre os atores do drama do ensino/aprendizagem. Acredita-o que somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. Aqueles que se descobrem como sendo fazedores de cultura, o fazem porque sentem que estão realizando sua “inserção na história, não mais como figurantes, mas como autores e autoras” (FREIRE, 2009, p. 42). Daí que uma educação que colabore para que as pessoas se insiram na história não pode ser uma “educação para a dominação”, mas uma educação como “prática da liberdade, uma educação do homem-sujeito” e não objeto (FREIRE, 2009, p. 44). Desse modo, Paulo Freire anuncia uma “pedagogia da liberdade e para a liberdade” capaz de fazer dos “esfarrapados” da terra, homens e mulheres condutores e condutoras da própria história.

Os educadores jamais podem deixar de levar em conta a experiência de vida e o modo de pensar dos educandos, porque o educando tem seu modo peculiar de ver o mundo, a partir de seus valores, crenças e de todas as suas percepções. Ignorar sua forma de ver o mundo é de certo modo classificá-la como errada. A verdadeira intersubjetividade na relação educador e educando se concretiza, quando o educando não é concebido apenas como uma *tabula rasa*, mas como um ator, isto é, como aquele que participa ativamente da sua formação, pois “alimentar-se (dessa) reciprocidade e que participa ativamente da sua formação, pois “alimentar-se (dessa) reciprocidade e troca está a (verdadeira) essência da aprendizagem” (SAMPAIO, SANTOS, MESQUIDA, 2002, p. 167).

Nos países da América Latina nos quais um grande número de pessoas não têm acesso à educação ou “sofrem” sob o jugo de uma educação domesticadora, uma pedagogia da liberdade poderia incitar uma revolta. Isso porque o processo de conscientização se aproxima de uma situação real em que o dado mais comum seria a luta. No entanto, Freire acredita que no momento em que a tomada de consciência libertadora sugere a manifestação das insatisfações sociais, significa que estão presentes elementos reais de uma situação de opressão, e os trabalhadores recém alfabetizados não aceitam mais a retórica superficial que os envolvia no passado: “se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam” (2009, p. 20), isto é, não aceitam mais a superficialidade das “palavras ocas”, no dizer de Paulo Freire (2009, p. 20). Para tanto, faz-se necessário uma pedagogia para a decisão, isto é, uma educação que constrísse uma consciência crítica da realidade com o objetivo de que despertasse a responsabilidade política entre os iletrados.

Assim, a partir das linhas de sua filosofia existencial, Freire pensa que “teria o homem brasileiro de ganhar esta responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade” (FREIRE, 2009, p.20). O saber democrático não se efetiva autoritariamente, pois, é resultante do trabalho conjunto do educador e do educando. Não é possível para Freire, dar aulas de democracia e, em paralelo nos posicionarmos como sendo absurdo e imoral a participação do povo no poder. A democracia é, tanto quanto o saber, uma conquista de todos. Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, igualmente entre as elites e o povo, são resultados de circunstâncias históricas com a necessidade de transformação. Dessa forma, como não se deve ter a pretensão de tomar a “palavra geradora” como um dado ou uma doação do educador, não se deve também transmitir a forma atual de democracia como algo recebido das elites, transparecendo ser a única democracia possível, e principalmente, à qual o povo teria que se moldar. Portanto, nas palavras de Freire: “O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato”. (FREIRE, 2009, p.21).

No Brasil, como em diversos países da América Latina, as antigas elites compostas por oligarcas com traços liberais habituaram-se a avaliar a educação como “a alavanca do progresso”. Assim, se apoderaram do tema do analfabetismo para se posicionar a partir de sua retórica. Afirmavam que a América Latina jamais atingiria

seus objetivos e a democracia não se destacaria enquanto os índices de analfabetos se mostrassem tão expressivos. A “ignorância” e o “atraso” transpareciam de forma tênue. O autor questiona: o que restou de todo este debate de décadas sobre o analfabetismo? Nas palavras dele: “pouco mais do que uma explicação conservadora para a marginalização social e política da grande maioria da população” (FREIRE, 2009, p.21). Os “ignorantes” não conseguiam se posicionar livre e criticamente sobre a democracia, não podiam votar nem ser votados para os cargos públicos.

No caso da situação brasileira que serve de ponto de apoio para as reflexões de Freire, é importante lembrar que o Brasil de 1960, época que em que Paulo Freire iniciou sua ação alfabetizadora no Nordeste, é bem diferente do Brasil de 1920. Foi nesta década que os movimentos de classe média, em conjunto com os setores insatisfeitos da própria oligarquia, marcaram a abertura de um extenso processo de modificações que abalou conjuntamente as estruturas do Estado e da economia. Para uma análise histórico-estrutural, na concepção de Freire, é possível afirmar que aí se deu início a crise da decadência, que significa também uma crise de transformação, de uma sociedade capitalista dependente voltada para a produção agrícola para a exportação, que não aguentou o *crack* de 1929, para a reestruturação das condições do mercado internacional presente durante a extensa depressão dos anos 1930.

Esse processo de transformação estrutural já possui sua especificidade, ou seja: “intensifica-se a urbanização e a industrialização, avolumam-se as migrações para as grandes cidades, faz-se cada vez mais manifesta a decadência da economia agrária, aparecem na política as classes populares urbanas, redefinem-se as alianças de classes ao nível do Estado conduzindo à crise das elites” (FREIRE, 2009, p.22).

Embora essas transformações sejam importantes, Freire destaca que é prudente não supervalorizar sua significação real. Diz muito sobre seu alcance esta divisa de um dos setores oligárquicos, que participaram do movimento de 1930, divisa expressiva e esclarecedora com relação ao comportamento das elites: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”, expressão de Antonio Carlos de Andrada, absorvida por Getúlio Vargas (FREIRE, 2009, p.22). A desestruturação do regime oligárquico acontece em 1930, no entanto, isto não significa de forma alguma que a oligarquia tenha perdido em sua totalidade o controle do *status quo*. Existe a continuidade da economia baseada na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos expressivos latifundiários representa então dentre outras, uma das bases de sustentação do poder nacional.

Evidencia-se a necessidade de participação política das classes populares urbanas, no entanto, as rurais permanecem “fora da história”. Prioriza-se a urbanização e a industrialização, mas até 1950 estima-se que em torno de metade da população permaneceu no campo e a industrialização nunca conseguiu passar de uma condição complementar em relação à produção agrária para a exportação, como bem observa Freire (2009, p. 23). A nova burguesia industrial desponta em importância, porém não foi possível afirmar-se com autonomia com relação ao capital agrário e bancário e, mais tarde diante do capital estrangeiro. A emergência das classes populares, acrescida à crise das elites, propicia a redefinição do esquema de poder, que terá que resultar de um compromisso com as massas. Este esboço compõe algumas linhas da etapa histórica que compreende o principal campo da reflexão e da prática pedagógica de Paulo Freire. É importante ressaltar claramente a visão que o próprio autor faz desta fase. A partir de sua visão do homem e da história, ele procura compreender este momento de transformação e considera em menor proporção as características estruturais do que a “crise de valores”. Não obstante as estruturas se encontrem presentes em sua análise, os estados da consciência são prioritários no campo de sua reflexão. E se intensificam agora, na visão sociológica e histórica presente em sua concepção educacional, uma solidariedade essencial entre a teoria e a prática.

A visão sociológica de Paulo Freire, amparada no mundo da consciência, se forma a partir de uma preocupação essencialmente educativa. Portanto, é prudente não considerar em sua totalidade as acusações dos reacionários que confundem sua concepção educacional com qualquer concepção política determinada. Paulo Freire assume que sua tarefa tem implicações políticas, e, além disso, que estas implicações são de interesse do povo e não das elites. Mas, sobretudo, reconhece que na sua atuação se desenvolve uma prática pedagógica que, como toda ação pedagógica, tem conotações políticas. Afirma o autor: “uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e da violência” (FREIRE, 2009, p.24).

A reflexão de Freire na obra *Educação como Prática da Liberdade*, seja no campo da história, seja naquele da pedagogia, mantém-se nos limites de sua visão de mundo da época em que escreveu esse livro: o existencialismo, permeado por ideias do movimento escolanovista. O seu referencial teórico depende significativamente do quadro epistemológico do existencialismo, pois os autores que lhe servem de ponto

de apoio teórico pertencem a essa corrente de pensamento, como ressalta Sampaio, Santos e Mesquida (2002, p. 165-178).

1.2 AS CATEGORIAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS FREIREANAS

Em linhas gerais, na visão de Paulo Freire, a educação deve ser entendida como prática da liberdade. Tal prática somente se efetiva mediante uma pedagogia em que o oprimido consiga se reconhecer em sua condição de opressão para tornar-se sujeito de sua própria destinação histórica e formar-se como indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade.

Para tanto, segundo Freire, a educação deve oferecer as condições de o ser humano não somente “estar no mundo, mas com o mundo” (2009, p. 28). Não basta, assim, apenas viver como indivíduo, mas edificar sua própria identidade por meio de um processo em que se reconheçam suas condições enquanto cidadão.

Freire concebe a educação como algo que vai além da mera alfabetização, tendo como seu maior objetivo propiciar ao homem as condições para a busca de sua dignidade enquanto homem. Contrário à visão determinista, em que o homem é visto como um ser acabado, Freire reconhece que o homem possui uma cultura própria e é capaz de construir sua história.

Nessa concepção, o homem pode adquirir a crença em si mesmo e dominar os instrumentos de ação à sua disposição. Entre esses principais instrumentos estão a leitura e a escrita, o que reforça a importância do papel da educação como ação cultural. Freire concebe, portanto, o “aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita” que o constitui parte do mundo e integrado ao mundo, tornando-o sujeito e não apenas um objeto (2009, p.117).

Mediante uma alfabetização expressiva, é possível a promoção da conscientização do indivíduo. Nesse sentido que a aprendizagem é parte da situação de conflito social, pois possibilita que o indivíduo se reconheça como agente social, capaz de participar majoritariamente de sua história.

O conceito de liberdade proposto por Paulo Freire assume uma posição de destaque. É a centralidade que denota sentido a uma prática educativa que somente atinge efetividade e eficácia a partir da participação livre e crítica dos educandos. É

um dos fundamentos primordiais para a criação e manutenção do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária estrutural e tradicional.

Propiciar ao educando uma metodologia e ambiente que lhe permita conquistar a sua liberdade, tornou-se um desafio para a educação atual, no entanto, é somente, a partir dessa conquista, que o educando poderá vislumbrar novos horizontes e novas perspectivas, pois o ato de educar não é conduzir alguém para um determinado ponto, mas dar as condições para que esse alguém encontre e faça o seu próprio caminho. A educação desse modo, não deve ser entendida como separada da vida, nem mesmo que sua meta seja preparar para a vida, mas que ela própria é a vida. E com esse sentido de vida é que se cria e se recriam os valores livremente.

1.2.1 A Noção de Educação “Bancária”

Para Freire, os opressores mantêm em si o “humanitarismo” e não o humanismo, pois, na condição de opressor, sua posição se realiza em uma atuação benéfica e favorável, que os possibilita agir com falsa generosidade. Assim, encontram-se desfavoráveis a qualquer iniciativa que tenha como objetivo uma educação, como a proposta por Freire, que seja estimulante do pensar autêntico, que não seja recorrente simplesmente de análises superficiais da realidade, procurando sempre identificar questões que se relacionem entre si e possibilitem possíveis indicações de problemas recorrentes (2005, p.69).

Evidentemente, não há pretensão por parte dos opressores em contribuir para que os oprimidos tornem-se libertos da situação de opressão em que vivem. A opressão faz com que o desenvolvimento das potencialidades do oprimido seja impedido. Para tanto, não é interessante para os opressores possibilitar aos oprimidos sua tomada de consciência de percepção *do* e *no* mundo enquanto partícipes e atuantes na sociedade, levando-os a impedir de atuar em movimentos e associações que se esforcem em prol de mudanças sociais necessárias e benéficas, não somente a eles, mas a toda sociedade.

Se esta transformação acontecesse, revolucionaria até mesmo a manutenção deles como opressores. Eis as contribuições para o conceito de oprimido/opressor apresentadas por Freire, segundo autores que o estudaram:

são os pólos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais

antagônicas e em luta. No entanto, é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envolvidos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade de ambos (OLIVEIRA In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, p. 299).

O conceito “vocação ontológica” é fundamental para o desenvolvimento da reflexão antropológico, filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois é a partir dessa compreensão que cada pessoa se assume como sujeito de sua história transformando a si-mesmo e a realidade em sua volta. A existência humana é um constante processo de construção e de reconstrução, pois nossa existência se destina a ser aquilo que ainda não somos.

Para Freire os opressores se orientam da concepção e da prática “bancárias” da educação, o que garante uma ação social com característica paternalista, e classificam os sujeitos propensos à situação opressora como “assistidos”. Portanto, o autor assim considera os “assistidos”:

são casos individuais, meros “marginalizados” que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos (FREIRE, 2005, p.69).

Para Freire os oprimidos encontram-se como marginalizados, conforme termo por ele proposto: “*seres fora de*” ou “*à margem de*”. O autor nos sugere como solução ao problema a “integração” e “incorporação” dos mesmos, na sociedade sadia de onde um dia se “refugiaram” em sua grande maioria, considerando que teriam uma vida mais feliz (FREIRE, 2005, p.69-70). A possibilidade de solução a este problema, na análise de Freire, pode estar amparada na extinção da condição de serem “*seres fora de*” e assumirem a condição de “*seres dentro de*”. E que os considerados marginalizados, os oprimidos, nunca estiveram *fora de*, mas sempre estiveram *dentro de*. Pois é a própria estrutura da qual se integram que os transformam em “*seres para outro*”. Solucionar essa questão não significa simplesmente integrá-los ou incorporá-los à estrutura que os oprime. A transformação deve ocorrer na própria estrutura da qual são provenientes e que os possibilitou assumirem-se nesta condição.

Este objetivo não pode jamais ser o dos opressores. É evidente que a educação bancária, justamente pelo fato de atender às necessidades dos opressores, dificilmente servirá de subsídio a uma proposta de ação pedagógica direcionada para a conscientização do educando. Para Freire o “pensar autenticamente é perigoso” e uma educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, mas também uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2001, p. 29).

Para que possamos, a partir desta afirmação, identificar a relevância e a contribuição em favor da nossa investigação científica, aqui proposta, faz-se necessário, contextualizá-la no humanismo desta concepção “bancária”. Segundo o autor, esta concepção “se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (2005, p.70).

Assim, enquanto educadores, exceto os que a partir de suas ações pedagógicas não se reconhecem como colaboradores da desumanização, ao praticarem o “bancarismo”, atuam até mesmo de forma não intencional, conduzindo suas práticas pedagógicas de tal maneira que impedem o desenvolvimento dos homens que externalizam suas ações, suas vivências culturais e sociais, suas expectativas, seus sonhos, suas aspirações para enriquecimento dos debates, que possibilitem pensar autenticamente, em comunhão com os demais, na expectativa de tornar a sociedade justa a todos que dela usufruem.

Em sua obra *Extensão ou Comunicação* (1977), Freire alerta-nos que a prática dos “depósitos” está cheia de contradições, porém ocultadas por uma falsa realidade. Dessa forma, em determinados momentos, esses “depósitos” poderão ser recebidos pelos educandos como algo não condizente à realidade, e, possivelmente, despertam neles confrontos diferenciados de sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, aparentemente, como algo estático, poderá provocar nos educandos algo contraditório de si mesmos e de sua realidade, o que exige que se lute contra toda forma de manipulação, porque ela impede o autêntico caminho do diálogo (FREIRE, 1977, p.43).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta sua concepção e seus pressupostos em torno da educação problematizadora e libertadora da educação. Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, tornar-se á possível ao educando, em determinado período de seu processo histórico, identificar que a “educação bancária” possivelmente tenha conduzido sua vida por um viés contraditório, e, ao sentir que suas relações se dão a partir dessas

contradições, torna-se necessário que assuma uma postura de luta pela sua libertação (FREIRE, 2005, p.71).

Freire, fundamentado em suas práticas pedagógicas, faz questão de alertar e conscientizar para o fato que um educador humanista, revolucionário, não deve orientar-se ou aceitar a manutenção da “educação bancária” em suas práticas pedagógicas. Ao contrário, o educador deve empenhar-se para impedir que sua atuação, no processo histórico educacional, contemple a manutenção da “educação bancária”, pois sua ação deve complementar-se com *a* e *na* ação dos educandos, e conduzir-se para a humanização de ambos (FREIRE, 2005, p.71). A orientação que o autor nos oferece é que a nossa iniciativa de ação seja proposta no pensar autêntico e jamais no sentido da doação, da entrega do saber. O educador deve empenhar-se para que aconteça uma relação de companheiro entre ele e os educandos.

Portanto, a educação “bancária” provoca um distanciamento entre educador-educandos e impede que este companheirismo torne-se realidade. Se o educador “bancário” conseguir ter uma prática pedagógica fundamentada a partir da percepção e superação da contradição que a prática “bancária” expressa, sua atuação como “bancário” se tornaria extinta. Dessa forma, os “depósitos”, as domesticações, as prescrições, desaparecerão. Para Freire, a principal tarefa do educador seria necessariamente saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele. Assim, já não estaria a serviço da desumanização, da opressão, mas essencialmente da libertação³. (2005, p.71).

Ao considerarmos que a obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, no capítulo *A concepção “bancária” e a contradição educador-educandos*, são apresentadas as contribuições relativas à nossa investigação científica, entre elas, está a que empregamos nesta pesquisa, traduzido pelo conceito de concepção “bancária”. Esta concepção “bancária” provoca uma dissociação na inter-relação homens-mundo, pretensamente entendida como indissociável. Se assim o fosse, a contribuição resultante desta ação conjugaria em homens postos no mundo, independentes do mundo e dos outros. Homens constantemente educados na condição de receber, e

³ Libertação é um conceito central no pensamento freireano, intrinsecamente vinculado à liberdade, conscientização e revolução. A centralidade da libertação na educação aparece primeiramente em *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire descreve a libertação como uma práxis, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Esta conscientização exerce um papel no processo libertador. Para Freire, a educação libertária tem sua razão de ser no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

geralmente, postos à margem para atitudes favoráveis que os conduzam a um possível recriar o mundo (2005, p.72).

A concepção “bancária” demanda também que a consciência de uns, não seja extensiva aos demais. Assim, impede os demais homens como “corpos conscientes”. Esta concepção inclusive conduz a uma consciência semelhante a algo “dentro” dos homens, mecanicistamente desmembrada, em posição passiva, disposta ao mundo, de maneira que o mundo vai se “enchendo” de realidade. Uma consciência posta e em constante “espera de”, sem questionar, recebem com frequência os “depósitos” provenientes do mundo que inevitavelmente vão se compondo e decompondo em seus conteúdos.

Freire exemplifica esta equivocada concepção de *homem*, no momento em que escrevia o capítulo 4 da obra *Pedagogia do Oprimido*, citando alguns objetos que se encontravam próximos dele, sobre a sua mesa. Esses objetos, segundo o autor, estariam “dentro” dele como partes do mundo em seu entorno, tais como a própria mesa em que escrevia, os livros, a xícara de café, todos os objetos que lá estavam, semelhantemente como ele próprio era parte integrante daquele mundo no qual se encontrava. Portanto, com esse exemplo Freire teve a pretensão de nos transmitir a profundidade e necessidade do que significa *sermos* e *estarmos* no mundo, como sujeitos atuantes e não como objetos. Objetos estes que, em razão de nossa formação, condicionou-se em nossa consciência uma postura de “recebedores” e não de colaboradores, questionadores, transformadores, multiplicadores e tantas outras condições favoráveis para infinitas ações que a sociedade possa oportunizar (2005, p.72).

Ainda em favor do exemplo citado, acrescenta o autor que não se distingue “presentificação à consciência” de “entrada na consciência”. Enfim, os objetos citados são exclusivamente presentes à consciência dele e não dentro dele. Existe a consciência deles, mas não sua presença dentro dele. E Freire adverte que se concebermos que para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta constante “entrada” à espera dele, devemos considerar que:

ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher”

os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” falso saber que ele considera como verdadeiro saber ⁴ (2005, p.72).

Portanto, apesar de concluirmos que “recebemos” ou fomos “formados” a partir de uma educação de concepção “bancária”, há outros elementos que compõem nossa história como seres vivos inseridos em um contexto social maior. Dessa forma, tudo que conseguirmos identificar como algo aparentemente bom para nós, e que hoje se mostra com características positivas, nos remete a pensarmos de forma diferenciada, levando-nos a acreditar que somos capazes de aplicá-los em nosso cotidiano e em nossa prática pedagógica atual. Assim, haverá possibilidade de assumirmos uma postura diferenciada diante do mundo, e nos posicionarmos como transformadores e propagadores de mudanças.

Estes elementos serão essenciais para experienciarmos nossa prática de educadores com objetivo de mudança. Assim, para Freire, como educadores, não devemos jamais aceitar passivamente que nossa profissão tenha como missão uma atuação simplesmente de (re) transmissores de tudo que já fora “recebido” e “aceito” tornando-nos verdadeiros impositores do conhecimento, promovendo uma passividade no educando. Portanto, afirma Freire “cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo” (2005, p.73)

Assim, a passividade já existente indica uma condição favorável de “aceitabilidade” para prosseguir, mesmo porque somente será possível “aceitar” o que virá a partir do que fora aceito anteriormente. Esta concepção promove uma prática condizente às expectativas dos opressores os quais aspiram a permanente adequação dos homens ao mundo. A preocupação dos opressores aumentará sempre em razão de possíveis questionamentos entre os homens. Para Freire se a expressiva maioria aceitar e adaptar-se à esmagadora minoria dominante em decorrência de imposições impetrantes, de tal forma a suprimir suas iniciativas individuais, se distanciarão sempre mais de se tornarem sujeitos de sua própria história, que é justamente a pretensão dos que os dominam. Esta concepção e esta prática de educação que até então estamos questionando, em conjunto com a abordagem crítica do Freire, são elementos essenciais para atender às expectativas impostas pelos

⁴ A concepção do saber, da concepção “bancária” é, no fundo, o que Sartre (*El Hombre y las Cosas*) chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este é como se fosse o “alimento” que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda.

dominadores sobre os dominados, que se funda na seguinte questão: a essência das atitudes dos dominadores sobre os dominados está em “dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (FREIRE, 2005, p.73).

As orientações e críticas apresentadas por Freire são os elementos fundamentais para o educador pensar sua ação pedagógica. Para o autor as aulas verbalistas, os métodos de avaliação dos “conhecimentos”, o chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, são aspectos fundamentais para essa análise. Concluiremos que uma atuação docente que ainda se utilize desses instrumentos já relacionados, além de contribuir para a manutenção da lógica opressora, os resultados obtidos serão sempre em favor desta mesma lógica: uma lógica que conduz à conotação “digestiva” e “impede” o pensar autêntico. Portanto, cabe questionarmos sobre os seguintes pontos: será que estes instrumentos são insuficientes para revolucionarmos nossas práticas educacionais e orientarmos os educandos a pensarem com autenticidade? Será que esse pensar autêntico não é capaz de se manifestar nos educandos caso sejam provocados a partir de outras situações como as incansavelmente propostas e utilizadas por Freire em suas práticas? Referimo-nos, aqui, às tão debatidas ações propostas a partir das experiências de vida dos educandos (2005, p.73).

Para o autor,

entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender “que permanecer é buscar ser, com os outros. É con-viver, sim-patizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia (2005, p.73).

Portanto, o educador “bancário” não pode acreditar em nada disto, pois con-viver, sim-patizar, se relaciona com comunicar-se, fato este, ausente e em constante distanciamento com a concepção resultante desta prática. O educador “bancário” traz consigo uma formação humana deficitária que o impede de se sensibilizar e perceber que o sentido da vida humana se faz na comunicação. Se seu pensar como educador se processa isoladamente ao dos educandos e com o mundo, jamais se concretizará. Diz Freire, a autenticidade do pensar do educador somente atingirá a sua autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos conduzidos ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (2005, p.74).

Dessa forma, mediante suas práticas, o educador deve se apresentar como “orientador” para o “conhecimento” aos educandos. Para isso, seus debates precisam se conduzir em decorrência de realidades que já foram experienciadas por eles e, muito mais, “orientá-los” no sentido de perceber que o resultante entre o que vivenciaram e experimentaram ao trazerem para debate serão fundamentais para sua vida em sociedade.

Além de tantos outros alertas possíveis de identificá-los nesta e em demais obras escritas por Freire, o mesmo nos sugere: independentemente de nossa atuação, em nosso cotidiano, seja de educador, ou não, ou se desempenharmos atividades relacionadas com a nossa intercomunicação com o ser humano, temos o dever de conduzirmos nossas práticas, cientes, de que os indivíduos têm condições de pensarem por si, eu não posso pensar por eles, nem tão pouco eles poderão pensar para o outro, e ainda mais, que em nenhum dos casos poderá ser um pensar a eles imposto. Por isto que o educador, ao pensar suas práticas pedagógicas, faz-se necessário propor atividades e debates sem intencionalidade de um pensar isolado, mas, impreterivelmente, conforme afirma Freire: na e pela comunicação em conjunto com a realidade (2005, p.74).

É fundamental que o educador entenda, portanto, que a comunicação⁵ aqui se fará presente em suas práticas pedagógicas, com as quais poderá obter resultados promissores, desde que seja assumido de imediato uma postura de negação diante da condição de oprimido da qual o próprio educador também é parte. Os educadores têm a incumbência de tentar transformar o não privilégio, esta (im)posição social desfavorável que foram obrigados a com ela compor, em favor de algo transformador.

Se interiorizarmos que o pensar da forma como Freire acabou de propor somente tem sentido se decorrer de nossas ações sobre o mundo, e que *com* ele, *através* dele, e *a partir* dele, a mediatização das consciências se concretiza na comunicação, impossibilitaremos que haja superposição dos homens aos homens. Esta superposição, que se presentifica na concepção “educativa” aqui analisada, a

⁵ “Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente, comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (FREIRE, 1977, p.67).

partir de um posicionamento crítico nosso e do autor, mais uma vez a consagra como prática da dominação. Assim, Freire cita Fromm⁶ com o intuito de mostrar que essa compreensão falsa dos homens reduzidos à mera coisa produz o conceito de biofilia (e necrofilia para referir-se ao seu contrário). “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”. (FREIRE, 2005, p.74).

Ao considerarmos as abordagens e as críticas sobre concepção “bancária” propostas por Freire desde o início da formulação do presente texto, na obra *Pedagogia do Oprimido* Freire afirma que a concepção “bancária” a qual serve à opressão deve ser considerada necrófila por se fazerem presente, e resultarem de sua prática elementos que se fundam em um conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e, assim, ser possível comparar os educandos a recipientes, como se estivessem sempre prontos a “receber” algo. O autor a chama de necrófila por impedir que suas ações aconteçam com objetivo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na expectativa comum de transformar o mundo e torná-lo mais humano (2005, p.75).

Sua finalidade sugere um direcionamento totalmente inverso: o de controlar o pensar e a ação dos homens. Seu “estar” no mundo se realiza de forma já consagrada, ou seja, o mundo é pensado de maneira a atender minimamente suas expectativas a partir e em favor de alguém que determinou e o fez “acreditar” e “aceitar” que assim o fosse, avaliando que dessa maneira atenderia perfeitamente às suas necessidades, expectativas e sonhos. Assim sendo, essa formatação de mundo oportuniza aos homens a inibição, o poder de atuar e de criar. Porém, no momento em que esta condição se efetiva, ao impedir que os homens pratiquem suas ações diferentemente de suas vontades, impossibilita-os de sentirem-se sujeitos capazes de atuar no mundo como ser humano, orientar-se e responder por suas ações no mundo, como seres de opção e não de “aceitação”, tornam-se frustrados (FREIRE, 2005, p.75).

Portanto, quando os homens e as mulheres são proibidos de atuar e impedidos de usar suas faculdades, gera-se sofrimento e angústia. Com relação a esta questão, Freire se utiliza da contribuição proposta por Fromm ao definir como se processa este sofrimento, em que o mesmo considera ser proveniente “do fato de haver perturbado o equilíbrio humano” (2005, p.75). Mas, o impedimento em atuar, que

⁶ A obra citada por Freire é: FROMM, Erich. *El Corazón del Hombre - Breviário*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

desencadeia o sofrimento, desenvolve também nos homens e nas mulheres o sentimento de recusa à sua impotência. Então, priorizam suas forças em busca de restabelecer a sua capacidade de atuar. Questiona: é possível restabelecer a sua capacidade de atuar? Para ele, uma das possibilidades é submeter-se às pessoas ou grupos que tenham poder e identificar-se com eles.

Com esta participação simbólica na vida de outra pessoa, os homens e as mulheres têm a ilusão de que atuam. No entanto, o que fez não foi nada além de submeter-se aos que atuam e converter-se em parte deles (FREIRE, 2005, p.75). Concluimos com isso que, a partir da participação dos homens e das mulheres com demais pessoas ou grupos, mostram-se predispostos tanto a submeter-se aos que atuam, quanto necessariamente assumirem de maneira parcial uma postura semelhante à deles.

Acrescenta Fromm, segundo FREIRE, (2005, p.76), que há possibilidades de encontrarmos nos oprimidos reações semelhantes a esta em manifestações populistas. Há identificação com líderes carismáticos, que os conduz a um posicionamento atuante, assim, se sentem como se suas potências estivessem sido desveladas, e sua rebeldia também, sua inserção no processo histórico vincula-se a esta constante busca e identificação de sua potência.

As elites dominadoras sentem-se ameaçadas diante desta rebeldia, respondem aos oprimidos com atitudes ainda mais dominadoras, atuam de maneira repressiva na intenção de representar que suas atitudes conduzem à liberdade e à instituição da paz social (FREIRE, 2005, p.76). A obra *Pedagogia do Oprimido* é essencial para usufruirmos de elementos e conceitos propostos por Freire na tentativa de analisarmos sua proximidade, crítica e identificação com a investigação científica aqui proposta. Aqui, nos deparamos com uma abordagem em um dos capítulos, que propõe um questionamento à educação como prática da dominação, algo já expresso por nós durante questionamento e críticas anteriores. Portanto, a educação como prática da dominação, se faz em um processo de manutenção da ingenuidade dos educandos, com a pretensão ideológica, em determinados casos, realizados até sem perceber, de tornar os educandos pacíficos diante do mundo da opressão. Seria pretensão demais esperarmos que ao denunciá-las as elites dominadoras abandonassem suas ações. Freire propõe um questionamento (FREIRE, 2005, p.76) ao alertar os verdadeiros humanistas de que os mesmos não devem, necessariamente, no processo de busca da libertação, apoiar-se na concepção “bancária”, pois seu

objetivo poderá contradizer-se com o seu fim. Da mesma forma, que a concepção “bancária” não pode tornar-se instrumento da sociedade opressora à sociedade revolucionária.

Foi possível identificar aqui dois aspectos que supostamente justificariam a manutenção da prática da educação “bancária” presente na sociedade revolucionária, primeiro, a manteve equivocadamente, segundo, tornou possível sua identificação pela desconfiança e descrença nos homens. (FREIRE, 2005, p.76). Porém, independentemente de sua situação, ambas sentem-se ameaçadas pela possibilidade de reação. Portanto, o que se torna evidente é que àqueles que frequentemente se impõem em favor da causa da libertação não se manifestam convencidos, resulta-nos a impressão de que envolvidos pelas circunstâncias que a educação “bancária” é capaz de expressar como também a partir da transformação que ela proporciona aos indivíduos, torna-se consideravelmente difícil perceberem sua influência ou sua força desumanizadora. Assim, fazem uso do mesmo instrumento alienador, em favor de uma busca libertadora. Interessante é observar que aos que se utilizam do mesmo instrumento alienador, classificam os que desaprovam esta prática de “ingênuos ou sonhadores, quando não reacionários”. (FREIRE, 2005, p.77).

Freire nos propõe um questionamento que se funda a partir de nossa pretensão em libertar os homens. Nosso cotidiano é repleto de práticas opressoras, ou seja, frequentemente temos a incumbência de tê-las como parâmetros para uma possível libertação de algo que impede que tenhamos até mesmo iniciativas de conduzir nossas forças para combatê-las. Esta libertação somente tornar-se-á possível se nossas pretensões libertadoras canalizarem a ação para uma possível extinção de elementos que os “alienam” ou “os mantenham alienados” em nossos relacionamentos com os homens e as mulheres. (FREIRE, 2005, p.77).

A autenticidade da libertação que o autor a define aqui como “a humanização em processo” não deve ser de forma alguma algo a ser depositado nos homens, algo que simplesmente “transferimos” ao outro como se, o que estamos “transmitindo” ao outro, pudéssemos, traduzir em algo significativo a ele. Devemos nos preocupar com a qualidade e importância do que julgamos ser necessário ao outro quando “depositamos” neles algo que possivelmente nada possa representar e que na maioria das vezes foi exatamente o que também fora transferido a nós, e, de forma semelhante. Nossa observação neste sentido chama a atenção para o fato de que é

muito provável que o que estamos tentando “transmitir” seja exatamente o que recebemos com ingerência e estamos como habitualmente, reproduzindo.

A afirmação de Freire é que a relação com os homens e as mulheres resulta da práxis, portanto, faz-se necessário: “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2005, p.77). É justamente o inverso da concepção mecânica da consciência que a identifica como algo vazio a espera de algo para enchê-la. Um dos elementos presente, também na visão “bancária” é que é inaceitável admitirmos na ação libertadora iniciativas que utilizam as mesmas armas da dominação, como propaganda dos slogans, dos “depósitos”. Neste sentido Paulo Freire afirma:

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (2005, p.77).

Diferentemente da “bancária” é a educação problematizadora, a qual sua intenção está em responder à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, não aceita comunicados e institui a comunicação. Identifica-se com o que resulta da consciência que é sempre a consciência de alguma coisa, não necessariamente a determinados objetos, mas, principalmente quando se volta sobre si mesma, ou seja, quando nos é possível reconduzirmos o que já fora reconduzido. A seguir aprofundaremos o conceito de Autonomia a partir da resposta dada por Immanuel Kant à pergunta: *Que é esclarecimento?* Isso porque a posição de Paulo Freire sobre a autonomia está intimamente relacionada com o conceito expresso pelo filósofo alemão de Königsberg.

1.2.2 A Autonomia como Esclarecimento

As ideias de Freire sobre autonomia e libertação já foram, de certa forma, apresentadas no contexto do iluminismo, notadamente por Immanuel Kant (1724-1804). Freire apresenta a libertação relacionada às opressões e injustiças da realidade social brasileira⁷ oriundas pelo sistema capitalista, enquanto no contexto iluminista, o problema era com a libertação em relação às opressões originadas da tradição, da

⁷ Não somente brasileira, mas também chilena, o que pode ser verificado em Freire (2001, pp.19-28).

religião e do Antigo Regime. No entanto, o que se pode constatar entre estes dois casos (do iluminismo e de Freire) é que ambos concebem a educação como aquela que é capaz de formar um sujeito crítico, para que o mesmo consiga se libertar da condição de menoridade e se tornar emancipado. Assim, podemos dizer que Freire herda esta convicção de educação do Iluminismo. Desta forma, tanto Freire como Kant possuem uma concepção de homem que se diferencia do contexto iluminista. Para ambos os autores, o homem atinge sua autonomia não apenas mediante sua razão teórica, da racionalidade pura, muito embora esta seja fundamental para a geração de autonomia. O homem atinge sua autonomia também mediante o uso de sua razão (razão prática).

Kant inicia o seu texto com a definição do termo esclarecimento e a sua respectiva tradução mais fidedigna ao alemão, da qual, conforme o tradutor, foi possível aproximar-se de Esclarecimento: Portanto, (*Aufklärung*)

é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontrar na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (2005, p. 63-64).

Para Kant, a preguiça e a covardia são as causas fundamentais que justificam porque uma parcela considerável dos homens, após libertos pela natureza de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), manteve-se, com satisfação, menores para toda sua vida. Estas causas, diz o autor, sustentam a explicação porque é tão facilmente aceitável que os outros se assumam enquanto tutores deles. Afirma Kant: “é tão cômodo ser menor” (2005, p.64) em seu texto acima descrito, a partir desta afirmação o autor oferece determinados exemplos para que se possa entender o sentido desta comodidade. Se, disponho de um livro, o qual o meu entendimento se faz, a partir dos “ensinamentos” propostos pelo autor que o escreveu, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc.

Assim, os exemplos apresentados pelo autor no texto em questão são claros e simples. Contudo, são indispensavelmente necessários para uma avaliação criteriosa de que a nossa convivência social diária está posta a partir desta afirmação. A humanidade considera que a passagem à maioridade seja difícil e, além do mais,

perigosa. Essa questão tem sua justificativa em Kant ao considerar que sempre houve a iniciativa de tutores que assumiram a condição de os manterem sempre bem cuidados, amparados, tutoriados, enfim, supervisionados. Isso leva ao costume de que seus pensamentos são tutoriados por outros, não permitindo, assim, sua emancipação intelectual, o que Freire afirma como “libertação”.

Kant utiliza-se da expressão “embrutecido seu gado doméstico” para, assim pensamos, mostrar a gravidade em que a humanidade foi transformada quando os indivíduos são regidos sob tutela de outrem. Tudo isto fora feito na condição de intimidarem estas pessoas a não terem a iniciativa de dar um passo além do permitido, pois de imediato já saberiam o que significaria se assim o fizessem. Para Kant, este perigo não é tão significativo, uma vez que, em sua afirmação, após determinadas quedas, aprenderiam perfeitamente bem andar sozinhos. Portanto, um simples exemplo como esse é suficiente para tornar o indivíduo tímido e temeroso a adotar qualquer iniciativa para seu futuro. Afirmar Kant:

é difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer na tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. (2005, p.64).

Nessa situação, o indivíduo se sentiria totalmente inseguro. Embora supostamente fácil o que está implícito aqui, e o que se quer apresentar, são a não iniciativa de decidir voluntariamente como um ato livre, pois, no decorrer de sua menoridade, sempre se mostrou tutelado por outros que decidiam por si; se necessário, tomariam as decisões mediados não pelo seu entendimento, mas pelo entendimento de outro (tutor). Desta forma, para Kant, é inexpressivo o porcentual de indivíduos que foram capazes de transformar o seu espírito, desvencilharem-se da menoridade e, por iniciativa própria, ultrapassarem com segurança, a linha que os impedia de ter uma vida supostamente “livre” (2005, p.64).

É perfeitamente possível haver por parte de um público o esclarecimento, ainda com maior intensidade, se a ele for dada a liberdade. Há, ainda, condição de nos depararmos com indivíduos de pensamento próprio os quais podem ser os que foram escolhidos como tutores a representar a grande massa. Estes, em determinado momento de sua vida pessoal e social, tiveram a oportunidade, a partir de sua

participação em sociedade, de suas experiências, até mesmo a partir de elementos que compunham sua “menoridade”, atingirem determinado patamar de “maioridade” que o possibilitará praticá-lo em favor de seu desenvolvimento em sua “maioridade” e impulsionar a massa a entender a necessidade que sua “maioridade” poderá proporcionar à sua ascensão.

Kant (2005, p.64) sugere que se faça uma reflexão sobre algo inusitado, pois o mesmo público que recebera a orientação pelos tutores de tentarem desvencilhar-se do jugo da “menoridade”, aprovam a manutenção da “menoridade” a partir de situações propostas por seus tutores a se rebelar, que, os julgam incapazes de qualquer esclarecimento. Portanto, para que um público consiga atingir o esclarecimento depende de processo gradativo. Assim,

uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento. (Kant, 2005, p.65).

Para tal esclarecimento, a função da liberdade é fundamental e deverá assumir em sua totalidade e, em conjunto com ela e/ou a partir dela a prática do uso público de sua razão em todas as questões. Kant (2005, p.65) afirma que com frequência ouvia os homens e as mulheres exclamarem por todos os lados: “não raciocineis!” com base nesta afirmação no seu texto em questão, ele nos cita exemplos de homens e mulheres que assumem função pública, os quais convivem atualmente em nosso cotidiano, na tentativa de se familiarizar com eles, ilustraremos alguns: Sacerdote, Político, Jornalista, Educador, Redes Sociais, Emissoras de TV, Jornais, Revistas, Filmes, enfim, tudo que promove a limitação de nossa liberdade.

Ao considerar os exemplos de Kant, esta limitação da liberdade, em geral, pode ser decorrente de discursos e atitudes propostas pelos representantes das instituições ou até mesmo pelos discursos já dados aos cidadãos comuns e que são repetidos por estes, sempre para referir-se a determinado fato ou a determinados indivíduos, com interpretações, avaliações e conclusões distorcidas. Estas práticas, em sua grande maioria, são postas a partir do olhar do indivíduo que está “pensando” o assunto ou a partir da sua interpretação e abordagem sobre os mesmos. Este discurso, dependendo da fonte, será analisado e avaliado por alguém considerando seus interesses pessoais e sociais a ser defendido e/ou promovido.

Ainda considerando a limitação da liberdade, Kant lança o seguinte questionamento: que limitação, porém, impede o esclarecimento [*Aufklärung*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Em resposta afirma: “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens” (KANT, 2005, p.65 - 66).

Quanto ao uso privado da razão, geralmente se apresenta de forma limitada, porém esta limitação não impede notavelmente o progresso do esclarecimento [*Aufklärung*]. Eis, assim, o conceito de uso público da razão proposto por Kant:

entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado (KANT, 2005, p.66).

Em determinadas profissões que tem como objetivo interesses da comunidade, como os cargos públicos, é necessário que em restritas circunstâncias alguns dos integrantes da comunidade, necessariamente, devam comportar-se de modo passivo para possibilitar sua condução pelo governo, compondo uma unanimidade artificial para fins públicos, ou minimamente, conterem-se para viabilizar esta finalidade. Desta forma, o autor afirma que “em casos tais, não é, sem dúvida, permitido raciocinar, mas deve-se obedecer” (KANT, 2005, p.66).

Se esta parte da máquina se inserir como membro de uma comunidade total, extensiva à sociedade constituída pelos cidadãos do mundo todo, aplicando suas ações fundamentadas em suas obras que foram redigidas e discursadas a partir de seu próprio entendimento, o benefício será o raciocinar, sem intervenção nos negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo.

Segundo Freire, só é possível autonomia se o ser humano conseguir superar o determinismo neoliberal⁸, uma vez que este não reconhece a história como aberta a possibilidades. A autonomia e a construção de consciência dos sujeitos somente se

⁸ “[...] o ‘pragmatismo’ neoliberal [...] reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e científicista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não ‘caipira’ do que aí está porque o que está aí é o que deve estar” (FREIRE, 2000, p.43-44).

obtem mediante um processo de reflexão crítica, em que o discurso teórico obtido por esta reflexão deve estar sincronizado com sua aplicação. Dessa forma, são as decisões historicamente realizadas que possibilitam o processo de autonomia dos indivíduos. Não há autonomia sem antes haver a experiência de várias decisões. A autonomia é algo construído mediante as decisões tomadas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Como as decisões constituem autonomia e para as decisões somente são possíveis numa condição de liberdade, podemos concluir que, para Freire, a autonomia culmina necessariamente em liberdade.

Nesta pesquisa, o estudo sobre a categoria autonomia tem por objetivo identificar a existência de elementos que possam fundamentar uma prática docente que favoreça a promoção da liberdade dos educandos. Eis, portanto, a necessidade de uma avaliação permanente do docente sobre sua prática, com o objetivo de identificar se está conduzindo e assumindo sua função de promoção da vida como ser humano.

O fato de termos consciência de que somos seres inacabados em constante processo de mudança, transforma-nos em seres éticos. Respeitar a autonomia e a dignidade de cada ser humano significa para nós conforme Freire, um imperativo ético, jamais, um favor que devemos, ou não, conceder uns aos outros (1996, p.59). Como seres éticos, tornar-se-á possível respeitarmos a potencialidade da ética, e, portanto, ao negarmos, desta forma, resultar-se-á em transgressão. Afirma Freire:

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (1996, p. 59 - 60).

A afirmação anterior nos remete também a propormos uma análise em relação à postura do professor autoritário que impede a ação de liberdade dos educandos, ao reduzir o seu direito de externalizar suas práticas, suas curiosidades e se mostrarem inquietos, como também, o professor licenciado que impede a radicalidade do ser humano a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p.60).

Freire esclarece ainda que não devemos aceitar que a transgressão da eticidade seja entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. Para isso, espera nosso entendimento a partir da seguinte afirmação: que alguém que se torne machista, racista, classista; mas, se assuma como transgressor da natureza humana (FREIRE, 1996, p.60).

Nesse momento, Freire assume um posicionamento contrário a determinadas justificativas como genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas para mascarar a superioridade do “branco” sobre o “negro”, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados:

qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (2005, p.60-61).

1.2.3 Os Pressupostos da Conscientização

Conscientização é também uma das categorias filosófico-pedagógicas proposta para fundamentar nossa pesquisa a partir do conceito definido por Paulo Freire. Pressupomos que Freire traga elementos que resultem de sua vivência e atuação como ser humano durante o período em que aqui esteve compondo-se como sujeito de sua história e, contribuindo para a composição de nossa história.

A educação libertadora proposta por Freire leva em conta o conceito estruturante da *conscientização*⁹. Freire (2001, p.29) esclarece que, ao se deparar na década de 1.960 com o termo *conscientização*, foi algo importante, pois notou quanto o termo poderia expressar seu pensamento a respeito de suas preocupações com a educação brasileira daquele momento. Esse termo, para ele, representaria de maneira mais clara e significativa a relação da educação com a promoção da liberdade como um ato de conhecimento, que aproxima o educando à realidade de forma crítica. Portanto, para Freitas:

a conscientização compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No

⁹ É comum atribuir a criação do termo *conscientização* a Freire devido o destaque dado por ele em seus textos, tendo até mesmo uma obra com esse nome. Porém o próprio Freire atribui a autoria do termo à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) por volta de 1964 e a difusão desses à D. Helder Câmara, por traduzi-lo para o inglês e para o francês (FREIRE, 2001, p.29).

processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem o seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, pp. 99-100).

Dentre outras características presentes no homem, Freire destaca a questão, embora aparentemente óbvia, de que somente o homem é homem, isto é, que somente ele pode “tomar distância frente ao mundo”, ou seja, a partir de sua aproximação ou distanciamento com os objetos tornar-se-á possível admirá-lo. Objetivando ou admirando conforme explica Freire, admirar aqui no sentido filosófico. Para o autor, “os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É justamente isto, a práxis¹⁰ humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão” (FREIRE, 2001, p. 29-30). Portanto, o educador deve ter clareza de que, em suas práticas pedagógicas com os educandos, a *práxis* deve ser constante, para que seja possível estar permanentemente atento se suas ações estão promovendo a realização da reflexão com o mundo, sobre o mundo e, diante do mundo. E, com os educandos, seu objetivo deve possibilitá-los a entender que as informações que são transmitidas a eles no decorrer do processo educacional deverão ser constante processo de aprendizagem que resultarão em ação e reflexão simultaneamente.

Para Freire num primeiro momento: a realidade não se apresenta aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Desta forma, é necessário entender que quando o homem se aproxima voluntariamente do mundo, acontece

¹⁰ “Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassam muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica na teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim” (ROSSATO In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, p. 331).

uma posição normal que não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo do homem em contato com a realidade, pratica-se, necessariamente, a experiência da realidade na qual ele está em busca. Conforme o autor, ainda não é possível classificarmos esta tomada de consciência como conscientização, pois, faz-se necessário ultrapassarmos a esfera crítica, momento em que a realidade se dá como objeto cognoscível, “na qual o homem assume uma posição epistemológica”. (2001, p.30),

A conscientização é neste sentido uma identificação de realidade. Na medida em que nos depararmos com a realidade e tivermos interesse em conhecê-la com o objetivo de extrairmos dela o que possa nos oferecer, ela se mostrará para nós em sua essência. Quanto maior for a intensificação da conscientização, mais acentuadamente se desvelará a nós a partir da realidade do objeto, tornar-se-á possível adentrarmos na essência fenomênica do mesmo mais acentuadamente, pois vamos identificando características até então imperceptíveis a nós. Por esta razão, a conscientização não se apresenta diante da realidade assumindo-se com uma posição falsamente intelectual, pois ao se mostrar, ela se manifestará a partir de determinado objeto ou determinada realidade que demonstrará o que realmente é. A conscientização não deve existir desmembrada da práxis, ou seja, sem o ato ação-reflexão, pois seremos parte integrante da ação que se complementa com a reflexão. Essa ação-reflexão presente nas relações entre os homens e as mulheres Freire chama de unidade dialética, (FREIRE, 2001, p.30). Portanto, há dialogicidade nas relações como forma de demonstrar o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Portanto:

a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece¹¹ (FREIRE, 2001, p.30).

A intenção de Freire é nos aproximar da conscientização como compromisso e consciência histórica, pois, na medida em que nos conscientizamos, modificamos o processo histórico e nos inserimos criticamente, possibilitando assumirmos uma posição contrária de uma postura acrítica.

¹¹ Seminário de Paulo Freire sobre a Conscientização e Alfabetização de Adultos. Roma, 17-19 de abril de 1970. (FREIRE, 2001, p.30)

A conscientização não está baseada sobre a consciência de maneira independente do mundo, em caminhos opostos, bem como não sugere um distanciamento entre ela e o mundo, ao contrário, ela traz consigo um referencial para um novo olhar, nesta imbricação da relação consciência-mundo. Se esta relação consciência-mundo for priorizada por nós homens e mulheres como objeto de nossa reflexão crítica, identificaremos os fatores que supostamente nos impedem de aproximar do mundo com mais tranquilidade, e superarmos as condições provenientes dele. Ao entendermos consciência-mundo como nova realidade como sugere Freire não podemos considerar que o processo da conscientização se esgota aqui. Portanto, a vivência desta nova realidade deve significar objeto de uma nova reflexão crítica, pois, a questão está justamente na condição de termos conseguido fazer esta justaposição que certamente nos remeterá a outras. E acrescenta o autor:

a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (2001, p.31).

Para possibilitar a conscientização, Freire ressalta a atenção que a educação deve ter ainda no ato de alfabetizar. O processo de alfabetização política como o processo lingüístico para Freire “pode ser uma prática para a domesticação¹² dos homens, ou uma prática para sua libertação”. (FREIRE, 2001, p.31). Para que possamos distinguir estas duas questões postas por Freire quanto ao processo de alfabetização política citado acima, em conjunto com o autor, é possível constituirmos o seguinte pensamento: ao domesticarmos os homens, a prática da conscientização será impossível. No entanto, se propomos e realizamos a prática para

¹² “Trata-se de categoria determinante no contexto dos escritos, locuções, seminários, palestras e manifestações de Paulo Freire. Vincula-se diretamente com outras extremamente relevantes que permeiam todo o pensamento desse autor, mas, notadamente com opressor-oprimido, pedagogia do oprimido, alienação, educação bancária, acomodação, invasão cultural. Presente desde o início de sua obra, notadamente na primeira parte de pedagogia do oprimido, também perpassa o conteúdo dos últimos textos escritos, como Pedagogia da indignação (2000). Domesticação pode ser definida como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Embora constitua uma atitude pessoal de aceitação sem questionamento da própria vida e da realidade, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida tomando-a como definitiva e permanente e, portanto, imutável. Em nível macrosocial leva à legitimação de uma visão neocolonialista, aceitando a dependência internacional, tomando-a ‘como natural e inevitável’” (ROSSATO In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, p.146).

libertação, a conscientização é parte integrante do processo. Desta forma, constitui-se, de um lado, uma situação desumanizante, de outro, uma incessante busca de humanização. A conscientização nos remete a assumirmos uma posição utópica diante do mundo, posição esta que para Freire (2001, p.31) transforma o conscientizado em fator utópico. Assim:

Paulo Freire é muito utópico! É uma manifestação recorrente, sustentada pelo senso comum de que a utopia é algo impossível de ser realizado. Tal entendimento torna depreciativa a qualificação do educador. Todavia, a noção de utopia que se inscreve na vida e obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação (FREITAS In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, p. 417).

1.2.4 Relação Diálogo e Educação

A partir daqui, nosso objetivo é buscar entender o *diálogo* também como uma das categorias escolhidas para fundamentarmos a nossa investigação científica. Para tanto, de início, consideraremos as análises do pensador Martin Buber a partir de sua obra *Eu e Tu* (2001). Nesta obra, é possível percebermos que se trata de um “clássico” se assim podemos dizer, que nos oferece em profundidade conceitos necessários da filosofia do diálogo.

O próprio Buber faz menção a esta obra como sendo de expressiva contribuição à filosofia. Na obra *Eu e Tu*, o filósofo não teve a pretensão de fazer uma descrição fenomenológica das atitudes do homem no mundo, ou ainda, exclusivamente uma fenomenologia da palavra, mas é inclusive, e essencialmente uma ontologia da relação (BUBER, 2001, p. 29). É importante salientarmos que Buber foi precursor em definir o sentido do conceito de relação, o qual se torna objeto de importante investigação com intuito de definir para nós, o que necessariamente acontece entre seres humanos e também entre o Homem e Deus.

Neste momento de nossa investigação, é de suma importância utilizar conceitos que ofereçam elementos para nossa fundamentação teórica, em especial, sobre a relação do homem, pois a análise que pretendemos realizar tem sua especificidade a partir de nossas relações com os seres humanos, já que constantemente estamos envoltos a esta relação e nos percebemos inquietos diante de

inúmeras indagações a respeito de nós enquanto indivíduos, como também de nós para com o mundo, e nossas relações.

A reflexão inicial proposta em *Eu e Tu* tem o objetivo de nos aproximar do sentido da palavra como sendo dialógica. Buber considera que a categoria primordial da dialogicidade da palavra seja o “entre” (2001, p. 30). A preocupação do autor se estende ao se referir a análise objetiva da estrutura lógica ou semântica da linguagem, pois, o mesmo se empenhou com objetivo de realizar uma análise com uma fundamentação superior a entendermos a palavra exclusivamente como um dado. A máxima atingida por Buber nesta análise está em ter desenvolvido uma verdadeira ontologia da palavra identificando-a como palavra falante, o sentido de portadora de ser. Realmente, se fizermos uma reflexão, talvez seja possível entendermos que a “palavra” como algo que realmente fala, não é incomum, pois a utilizamos para transmitirmos algo que sentimos. E este sentir, está sendo transmitido através da fala ao outro, ou seja, para expressar-me utilizo a palavra. O estar e permanecer do homem em sua existência está diretamente relacionado com a palavra. Não é o homem que conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser, ou seja, o conduzir da palavra se dá nesta manutenção do homem em diálogo com os demais. Afirma o autor que a palavra proferida é: “uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser do homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros” (2001, p. 30).

O que pudemos perceber foi que ao se manifestar este ato do homem, como palavra, transcende a existência humana e o faz assumir-se enquanto ser na sociedade. Talvez pudéssemos considerar que Buber preocupou-se em desvelar para nós o que dá sentido à existência da palavra ao considerarmos que ela já traz em si, necessariamente, pela sua condição de ser, a representatividade do princípio ontológico do homem como ser dia-legal e dia-pessoal. A teoria apresentada pelo autor nesta obra para nossa reflexão, apesar de propor o seu embasamento em conceitos abstratos, seu diferencial está em percebermos a revelação da própria experiência existencial.

Martin Buber realiza uma fenomenologia da relação cujo princípio ontológico é a manifestação do ser ao homem que o intui imediatamente pela contemplação. O homem se revela pela palavra e, a mesma é especificamente o lugar onde o ser se posiciona como revelação.

Para Buber a palavra é princípio, fundamento da existência humana. A palavra-princípio identifica-se com a categoria ontológica do “entre” conduzindo à efetivação do evento dia-pessoal da relação. Enquanto palavra-princípio, a conotação que com ela e a partir dela se promoverá algo que nos remeterá entre um e outro e promoverá o evento dia-pessoal da relação, ou seja, para o autor: a palavra como diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano (2001, p.31).

O autor considera a relação como fato primitivo. A essencialidade da sua investigação científica está em fundamentar uma ontologia da existência humana, evidenciando a existência dialógica ou a vida em diálogo. A seguir o autor nos apresenta algumas categorias que contemplam esta vida em diálogo como necessárias para nossa investigação científica, sendo uma delas diálogo a qual já havíamos citado neste trabalho e compreende nossa investigação. São elas: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão, liberdade, inter-humano.

Mais que uma metafísica ou uma teologia sistemática, *Eu e Tu* é uma reflexão sobre a existência humana. O brilhantismo desta obra de Buber se funda em seus próprios questionamentos na questão antropológica do sentido da existência. Exatamente tudo, está atrelado a esta questão. Decorrem daqui, suas investigações a respeito da problemática de Deus, questão profundamente discutida em suas obras, integra-se na questão da pessoa humana, ser de relação. Desta forma, para Buber (Deus será o Tu ao qual o homem pode falar e, nunca algo sobre o qual ele discorrerá sistemática e dogmaticamente. O Tu eterno refere-se àquele que nunca poderá ser um Isso. Sobre o questionamento de Deus à incessante investigação de Buber é atingir o entendimento do novo tipo de relação que o homem pode ter com Ele, pois, o que nos parece é que o homem não tem a preocupação em saber o que Deus é em sua essência, mas, sim o que Deus é em relação a ele homem. Portanto, Deus é necessariamente, aquele com o qual provoca no homem uma relação inter-pessoal, a qual me parece, ponto essencial, em suas investigações (BUBER, 2001, p.31).

O mundo é múltiplo para os homens e, conseqüentemente, nesta multiplicidade do mundo que nos acolhe somos provocados às atitudes também múltiplas (BUBER, 2001, p.32). A atitude define-se como um ato essencial ou ontológico em virtude da palavra proferida. Cada atitude conduz a novas possibilidades a partir das palavras-princípio, Eu-Tu ou Eu-Isso. A palavra-princípio, uma vez proferida demanda um modo de existir. A atribuição dada a ela, é de ser

originária e fundamental. O homem é um ser de relação como diversas vezes já nos referimos. É possível tratarmos aqui, o conceito de intencionalidade da mesma forma como ele é entendido na fenomenologia.

A relação não é algo pertencente ao homem, da mesma forma que a intencionalidade também não é algo que esteja na consciência, mas, sim algo que se mostra entre a consciência e o mundo ou o objeto. A partir deste esclarecimento entre relação e intencionalidade para a relação, é algo que se manifesta entre o homem e o ente do qual ele se relaciona. O condutor da palavra não é o homem, mas a palavra é que o conduz e o instaura no ser. O posicionar-se do homem disposto á e a doação fundante do ser contemplam a estrutura Eu-Ser. Conforme o autor “A essência do ser se comunica no fenômeno” (BUBER, 2001, p. 33).

A contemplação é a atitude que funda o homem-Eu ao mundo. Poderíamos elencar uma infinidade de atitudes prováveis que o homem seria capaz de manifestar diante do mundo, o autor destaca aqui, duas delas, que as considera necessárias à possibilidade do Eu revelar-se como humano: “em face da doação do ser no fenômeno, o homem, Eu, profere a palavra-princípio. Em outros termos o homem pode atender ao apelo do ser. Tal decisão é essencialmente passiva e ativa, ela é uma atitude de aceitação ou de recusa” (BUBER, 2001, p. 33).

Em complemento, o autor faz questão de relembrar que estas duas atitudes, são atualizadas pelas palavras-princípio proferidas. Ser Eu é o ato que justifica proferir uma das duas palavras. Ser, a partir da palavra, o homem, ao proferi-la ter-se-á autenticidade de sua existência enquanto ser-no-mundo é a palavra como diálogo. Aqui, o autor sugere que tenhamos um olhar mais crítico à existência da distinção radical entre as duas palavras-princípio. Portanto, o Eu de uma palavra-princípio difere do Eu da outra. Isto não é para dizer que existem dois “Eus”, mas, sim, precisamente, a existência de uma dupla possibilidade de existir como homem. Na realidade o que nos torna evidente a partir dos conceitos apresentados pelo autor é que a estrutura toda é dual, são dois mundos, duas relações (BUBER, 2001, p. 33).

O autor atribui o termo relação para designar, Eu-Tu e relacionamento, para designar, Eu-Isso. Tu e Isso expressam as duas fontes onde a eficácia da palavra se forma e assim se constitui a existência humana. As intercorrências provenientes do Isso, das coisas, têm sua origem no modo convergente da fonte primordial que é o Tu. O Tu é primordial e consequentemente o Isso é posterior ao Tu. “No princípio é relação”. É necessário nos atentarmos, que somente será possível realizarmos a

abordagem reflexiva, cognoscitiva de objetos, do Isso, na efetiva passagem pelo lugar ontológico do encontro de duas pessoas. Diversos filósofos contemporâneos compartilham do mesmo pensamento sobre a prioridade da relação ontológica sobre a relação cognoscitiva do homem com o mundo.

É precisamente no sentido buberiano que Paulo Freire concebe o diálogo. Para ele, o ser humano é um ser no mundo e com o mundo, em constante interação como ele assinala na obra *Pedagogia da Autonomia* e reafirma em *Educação como Prática da Liberdade* quando diz que é nas relações que o diálogo se existencializa, pois nas relações aparecem tanto a partilha quanto a integração com o compartilhado: “resultante de estar com ele, isto é o que o enraíza”. A rigor, para Freire, “diálogo exige uma fé intensa no homem em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar... o homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder por isso o homem de diálogo é um crítico” (FREIRE, 2009, p. 83-84).

Por isso, para Freire, não há educação sem diálogo, sem o encontro do eu com o tu possibilitado pela inserção no objeto de conhecimento e pela partilha deste mútuo conhecimento.

1.2.5 Relação entre Consciência Ingênua e Consciência Crítica

A consciência transitiva surge, enquanto consciência ingênua, com características bem definidas e delineamento claro, possível para identificarmos a origem de sua existência, ambígua dentro das condições objetivas da sociedade. Com o surgimento da consciência popular podemos considerar duas novas possibilidades, a primeira delas, seria uma provável superação da cultura do silêncio ou ao menos a presença das massas no processo histórico que se consolida em pressionar a elite no poder. Freire (2001, p.80) destaca que há possibilidades de a compreendermos exclusivamente como uma extensão de um fenômeno mais complexo: a necessidade da consciência popular, apesar de ainda ingenuamente transitiva, caracteriza-se como um momento de desenvolvimento da consciência da elite do poder. O silêncio das massas populares enquanto estrutura de dominação somente se classifica enquanto tal pelo fato de haver a presença massificadora das elites do poder, pois, a efetividade das elites somente assume sua eficácia a partir da presença das massas.

A partir do momento em que as massas se surpreendem ao perceberem algo que até então eram, para elas imperceptíveis, há também determinada preocupação nas elites ao sentirem-se ameaçadas pelas massas.

Em sua obra *Educação e Mudança* (1979), Freire explicita sua noção de consciência. A consciência para Paulo Freire se divide basicamente em intransitiva e transitiva, sendo que essa última pode ser ingênua ou crítica. A intransitiva, embora não seja um fechamento total da realidade, o indivíduo já possui uma explicação prévia, porém imbuído de uma influência supersticiosa da realidade. A intransitiva se caracteriza principalmente por ser conformista e limitada àquilo que é estritamente da condição de sobrevivência do indivíduo. No entanto, Freire a interpreta como intransitiva pelo fato de que é uma consciência que não se deixa passar ao outro (eis o sentido da noção gramatical de verbo intransitivo) (FREIRE, 1979, p.29-35).

Com determinadas mudanças sociais, principalmente motivadas por questões econômicas, o indivíduo pode desenvolver uma consciência de caráter transitiva (diferentemente da noção gramatical de verbo intransitivo, o verbo transitivo permite passar sua ação a outro) primeiramente a consciência transitiva se caracteriza como ingênua, pois ainda não superou totalmente suas influências supersticiosas. Nesse estágio de consciência, um indivíduo já se compromete em buscar um compromisso com a realidade, enquanto no estágio anterior, a consciência intransitiva, sua visão é fanática, não havendo uma busca de compromisso com a realidade e se reduzindo a uma entrega irracional. A consciência ingênua em geral é simples na interpretação dos problemas da realidade. A busca pela resposta não é profunda, o que implica numa não identificação de causalidade entre os fenômenos. Por isso, a consciência ingênua, por ser apressada, culmina em conclusões superficiais.

Freire ressalta ainda que o indivíduo no estágio da consciência ingênua, tende a avaliar o passado normalmente como melhor que o presente e o futuro, o que explica a não aceitação da conduta de seus filhos quando comparada a sua época. Além disso, nesse estágio, pelo fato de que o indivíduo procura responder seus problemas a partir de suas experiências cotidianas (senso comum), ele não compreende a linguagem científica e a concebe como nebulosa ou fictícia, o que implica uma resistência às explicações da ciência. Devido a essa frágil consciência o indivíduo ingenuamente imagina ter conhecimento de tudo, buscando ganhar as discussões mediante argumentos frágeis, inconsistentes e com envolvimento emocional. Por isso, ao invés de criticar seus conhecimentos, procura impor “sua”

verdade, normalmente com imposição de voz e com o uso da polêmica. Por fim, a consciência ingênua concebe a realidade de maneira estática e não mutável¹³.

Por sua vez a consciência crítica, segundo Freire é a superação da superficialidade e fragilidade da consciência ingênua. Caracteriza-se principalmente pela profundidade na análise dos problemas, não aceitando imposições passionais e não apelando para a polêmica dos argumentos. Para o indivíduo de consciência crítica, a realidade não é concebida como estática, mas sim como mutável, a qual pressupõe que a mente investigativa pode em qualquer momento identificar outras interpretações e chegar a novas descobertas. Os argumentos são analisados mediante suas relações de causalidade, não aceitando relações superficiais.

Com isso, a consciência crítica visa superar os pré-conceitos e está aberta a constantes revisões. Por ser crítica não é conformista, mas inquieta e sempre curiosa. Seu escopo não é na resposta em si, mas acima de tudo, nas perguntas, nas indagações, pressuposto essencial para a criticidade. Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire também ressalta essa distinção: “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p.95).

Desse modo, conclui-se que a escolha, nesta pesquisa, de categorias filosóficas que fundamentam a formação do professor, como a autonomia, o esclarecimento, a conscientização, o diálogo, a consciência crítica, por Paulo Freire, além de fundamentar seu projeto educacional visando uma educação não somente alfabetizadora, mas educadora à cidadania, também pretende servir de instrumento de denúncia e de avaliação do processo de formação do educador que atua na formação de jovens adultos. Esta análise será trabalhada no capítulo que segue.

¹³ Em sua obra *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, Freire acrescenta também o termo *semi-intransitivo* como um estágio intermediário entre a consciência intransitiva e a transitiva ingênua: “ainda que se possa explicar a diferença qualitativa entre consciência semi-intransitiva e a consciência ingênuo-transitiva pelo fenômeno de emergência devido a transformação estrutural na sociedade, não existe, apesar disso, uma fronteira bem definida entre os momentos históricos que produzem mudanças qualitativas na consciência dos homens. Para muitos, a consciência semi-intransitiva permanece presente dentro da consciência ingênuo-transitiva” (FREIRE, 2001, p.79).

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: À LUZ DA VISÃO DE PAULO FREIRE

Após analisar na primeira parte desta dissertação as categorias filosóficas freireanas, neste segundo capítulo pretendemos identificar a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, os saberes necessários à prática educativa libertadora, de modo a formar um cidadão livre, ético, crítico e consciente de seus direitos e obrigações.

Uma prática de ensino deve conter embasamentos para propor e fundamentar as práticas pedagógicas do professor aos seus educandos, pois, a linha que o conduz a uma prática de concepção bancária é quase imperceptível. Vale lembrar que o professor pode facilmente ser conduzido a assumir, em suas ações pedagógicas, postura e atitudes condizentes à “despejar” conteúdos aos educandos como se sua atuação enquanto homens e mulheres participantes daquele processo se limitasse a estar presente, exclusivamente, a fim de apenas receber algo, desconsiderando a sua manifestação de vontade. Todo processo de formação educacional de uma sociedade é intencional. Quanto a essa ideia de educação intencional, a título de exemplo, apresentamos aqui o comentário de Antônio Gramsci em relação à escola como um dos *aparelhos ideológicos* do estado:

aprendem-se na escola as ‘regras’ do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe [...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes de exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também ‘pela palavra’ o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 1983, p.58).

Assim, Althusser entende que os *aparelhos ideológicos* caracterizam-se acima de tudo pela diversidade e multiplicidade no contexto da sociedade e funcionam primeiro por meio da ideologia e segundo, através da repressão. A escola, portanto, é um desses aparelhos que pode estar a serviço das intenções de quem controla o Estado. Nesse sentido que em nosso texto apresentamos a ideia de que a *educação é intencional*” (ALTHUSSER, 1983, p.58) isto é, suas diretrizes não estão dissociadas dos interesses políticos, econômicos e ideológicos da própria sociedade, o que a tornou em momentos da história, mais tradicional, tecnicista, criticista, entre

outros. Nesse sentido, não podemos olhar ingenuamente o processo educacional alheio aos interesses da coletividade e em favor de uma “neutralidade”. As escolhas não são aleatórias e, portanto, fundadas em modelos, princípios éticos e em opções políticas.

Freire exemplifica que nas mais diferentes atividades, seja o ato de cozinhar, de velejar, ou de educar, existem certos saberes que são considerados fundamentais, e independentemente das diversidades que possam escolher. Por isso, afirma o autor que este é o objetivo da sua obra, isto é, buscar os saberes necessários a uma prática educativa. O autor esclarece: “o que me interessa agora [...] é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente” (1996, p. 22).

Ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Paulo Freire, ao propor uma educação voltada à autonomia, fez a sua opção, isto é, pensou num outro modelo de cidadão e de sociedade, não mais aquele cidadão manipulado pelos interesses de terceiros ou das instituições, bem como de uma sociedade dominada pelos interesses das elites econômicas, políticas e culturais. Propôs Freire, que a educação formasse o indivíduo de modo integral, isto é, capaz de pensar e de agir de modo autônomo sobre si-mesmo e sobre a sociedade, sem depender da “formação” ou dos “interesses” alheios.

Entre os animais, a espécie humana, é a única que passa por um processo de educação formal. Essa “necessidade”, contudo, culmina em uma série de implicações filosóficas, sociológicas e pedagógicas, as quais Freire pretende refletir mediante as seguintes perguntas: para que educar? Quais os perigos da formação? O que deve ser levado em conta ao estabelecer as diretrizes da educação? Que capacidades devem ter os formadores que educam? Quem forma os formadores? Quais são as preocupações e intenções das instituições que formam seus educadores? “Formamos” os educandos ou o processo é recíproco? Estamos dispostos a “formarmos” e nos (re) “formarmos” continuamente? Estes e muitos outros questionamentos podem ser feitos em relação ao processo educacional e que Freire busca interpretá-los à luz das categorias por ele desenvolvidas na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Neste capítulo, pretendemos identificar as principais exigências freireanas à formação do professor, para que seja possível uma educação transformadora (libertadora) a qual propicie autonomia intelectual aos educandos. Para tanto, é

necessário, inicialmente entender os principais saberes (por vezes também denominados por competências) pertinentes à formação do professor.

2.1 PISTAS PARA UMA FORMAÇÃO FREIREANA DO PROFESSOR

2.1.1 A formação do professor: das qualidades necessárias

Freire ao tratar da formação do professor, especificamente das qualidades necessárias na obra *Pedagogia da Autonomia* afirma que:

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p.23).

Desta forma o autor afirma que o processo educativo ocorre em uma relação de doação e recebimento, e que tanto o educador quanto o educando são partes desse processo de mão-dupla. Ambos contribuem nesse processo, embora de modo diferente, porque o processo educacional não pode estar desvinculado da vida diária.

Sabe-se que o ato de “ensinar” exige do ato de “educar” a necessidade de buscar constantemente novos caminhos de aprendizagem de modo que possam tornar sua formação mais eficaz. Isso exige com que o educador esteja bem preparado e busque uma constante renovação metodológica e científica. A falta dessa renovação por parte dos educadores, além de promover uma educação desmotivadora, gera uma atitude autoritária e descomprometida com a realidade, tornando as aulas dogmáticas e unidirecionais.

A relação educador/educando é muito complexa e desafiadora, pois o ensinar implica em correr riscos, aceitar o novo, ter postura ética e rejeitar toda e qualquer forma de discriminação. O educador deverá ser capaz de educar muito além dos temas e conteúdos desenvolvidos. Suas atitudes e sua prática deverão estar em sintonia com a ética, com o respeito, com a tolerância ao diferente, o que o faz ser uma espécie de “espelho” do educando. Sabe-se que muitos bons exemplos práticos dos educadores são tão ou mais eficazes do que muitas teorias. O professor tem que ser o primeiro a dar exemplo de autonomia, de ética, de respeito, de reflexão, de

diálogo, de criticidade, bem como afastar-se e não permitir qualquer prática de preconceito e de intolerância. Ensinar exige segundo Freire, saber escutar. Assim:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele (1996, p.119).

O bom senso e o comprometimento devem ser também os alicerces do processo educacional, pois com a sua prática, a autonomia, a dignidade e a identidade do educando é respeitada. Para tanto, exige-se que o educador seja constantemente crítico de sua prática. Comprometer-se significa reconhecer que sua prática não se limita simplesmente ao ato de ensinar, mas que está diretamente vinculada a um novo amanhã, de uma sociedade com cidadãos mais conscientes, livres, éticos e autônomos. O comprometer-se exige não separar o *educar* do *formar*. Formando gente com espírito crítico aguçado e capaz de perceber as injustiças, poder-se-á fazer frente às injustiças, às desigualdades e preconceitos da sociedade.

No livro *Professora sim, tia não: Cartas a quem Ousa Ensinar* (1995), Paulo Freire inicia a quarta carta destacando como a primeira característica da formação do professor, característica que ele chama de “qualidade”, é a *humildade*. Isso porque para dialogar com o outro/aprendente o professor precisa vê-lo como alguém que também ensina. Por isso, o indivíduo que ensina precisa ter uma formação que introjete nele a certeza de que na prática pedagógica:

não existe ensinar sem aprender...ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1995, p. 19).

Assim, o professor no processo de sua formação teria em mente que ele não aprende primeiro a ensinar, mas aprende, antes, o que os outros ensinaram. Portanto, ele aprende a aprender o que os outros ensinaram e lhe ensinaram sem o que ele não poderia ser ensinante. Ainda mais: ele “aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 1995, p. 37).

Neste sentido, a humildade produz no educador o sentimento verdadeiro de que ninguém sabe tudo; ninguém tem a totalidade do conhecimento acumulado e ninguém é capaz de, por sua vez, produzir todo o conhecimento. Essa atitude elimina qualquer resquício de arrogância, sendo esta um obstáculo para a construção da “democracia”, seja na sala de aula, seja na sociedade, pois a democracia, para Freire, é um sonho a ser realizado e que não se “concilia com a inumildade”. Mesmo o diálogo só é diálogo na autenticidade do reconhecimento do outro como sujeito. Isto é, somente há diálogo entre aqueles que se reconhecem como sujeitos dialogantes que não acreditam ser a verdade de um a falsidade do outro. Não pode haver diálogo quando um pensa que “é na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é ‘iluminador’ da ‘obscuridade’ ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária” (FREIRE, 1995, p.37).

Dessa maneira, os educadores “formados” na escola da humildade, não compactuam com a soberba que produz o autoritarismo o qual, por sua vez, se reflete em atitudes e posições autoritárias que situam o outro em um patamar de inferioridade. Para Paulo Freire, o autoritarismo nada tem a ver com autoridade, sendo esta necessária a todo professor. Assim, o exercício do diálogo na prática pedagógica pressupõe a humildade no reconhecimento do saber do outro. Portanto, “a humildade nos ajuda não somente a praticar o diálogo e a viver democraticamente como também a reconhecer uma coisa óbvia: ninguém sabe tudo” (FREIRE, 1995, p. 37).

Freire acrescenta à humildade outra “qualidade” necessária ao professor e que deve fazer parte da sua formação enquanto prática educativa: *a amorosidade*. Diz Paulo Freire que sem a amorosidade a ação pedagógica fica carente de significado. E, a amorosidade “não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1995, p. 38), pois o amor com que a educadora e o educador exercem sua profissão se reflete na sua maneira de ensinar e de se relacionar com o educando e a educanda propiciando a empatia na ação pedagógica. Dessa forma, a humildade destituída da amorosidade é vazia, enquanto a amorosidade que não se reflete na forma de humildade é artificial, tornando inócua a prática educativa. Daí a importância de uma formação docente que evidencie a vivência e a prática da amorosidade na relação educador(a)/educando(a).

Contudo, se a amorosidade e a humildade são “qualidades” indispensáveis para uma boa formação do professor, Paulo Freire destaca também a que ele chama de *virtude da tolerância*. Diz ele que sem ela é impossível a realização de “um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica” (FREIRE, 1995, p. 39). Mas, Freire levanta uma ressalva para que não se confunda a tolerância com uma “posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta”, isso porque ser tolerante, para ele, “não é ser conivente com o intolerável nem acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo” (FREIRE, 1995, p. 39). A tolerância, assim, é uma atitude que não se coaduna com os “contratos” de mediocridade simbolicamente “assinados” entre educador(a)/educando(a). Neste sentido, a tolerância como uma das qualidades indispensáveis na formação do professor para o bom exercício da sua prática pedagógica, se constitui em um exercício de materialização do bom senso, do equilíbrio, daquilo que Aristóteles na *Ética a Nicômacos* (1999) chama de “mediania”, o “justo meio” cuja busca não é fácil, pois o objetivo da mediania é alcançar o “sumo bem” e isso exige “equilibrar sentimentos” (ARISTÓTELES, 1999, p. 41). Daí, a necessidade da tolerância, pois é dela que pode emergir o sumo bem na ação educativa.

Na formação do educador precisa haver espaço para a construção da virtude da tolerância para que educador/educando aprendam a “conviver com o diferente”, a respeitá-lo, a ser paciente. A tolerância tal como é vista por Freire tem a ver com a coerência com que os educadores pautam sua ação pedagógica, levando em consideração que ninguém aprende “a ser tolerante num clima de irresponsabilidade no qual não se faz democracia” e a participação democrática, seja no processo de aprendizagem, seja na sociedade, exige dos participantes/aprendentes a prática da tolerância a qual aliada à amorosidade e à humildade, não convive com o autoritarismo “empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça. O autoritário jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos” (FREIRE, 1995, p. 39) e se transformar em autoridade tolerante, jamais em tolerância autoritária. Como explica Freire na obra *Medo e Ousadia*, (1987) o cotidiano do professor, tratando do “cientificista” (pode muito bem ser o educador) como intolerante quando entende a “sua” verdade como a “verdade última”. Por isso, conclui Freire: “não há como ser tolerantes se estamos imersos no cientificismo, o que não nos deve levar à negação da ciência” (FREIRE, 1987, p. 40), conclusão que pode ser transportada para a formação dos educadores tolerantes: não há como ser tolerantes se estamos imersos

no autoritarismo e nos preconceitos, o que não nos deve levar à negação da autoridade e da construção de conceitos científicos no exercício da ação pedagógica com os educandos.

Além disso, Paulo Freire entende que uma outra qualidade que precisa estar presente na formação do educador e da educadora, trata-se da capacidade de *tomar decisões*. Isso porque a tomada de decisão compreende uma ruptura. Diz ele que é romper para optar, pois ninguém decide sem romper com alguma coisa em detrimento de outra. Por isso é que toda opção que:

segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra que me ajuda, finalmente, a optar (FREIRE, 1987, p. 40).

Daí ser fundamental que na sua formação o educador e a educadora aprendam a tomar decisões, até porque uma das deficiências dessa formação é não ensiná-los a decidir permanecendo incapazes de optar em momentos cruciais da prática pedagógica. E, um dos momentos mais importantes da prática pedagógica quando surge um problema “é que o (a) educador (a) tenha aprendido a compartilhar com os (as) educandos (as) a tomada de decisão sendo que isso já é uma tomada de decisão” (FREIRE, 1987, p. 40) nada fácil diante da forma como os educadores estão sendo educados, fundada na “transmissão autoritária” do conhecimento.

Na realidade, a indecisão revela falta de segurança e a segurança é uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, na sala de aula, na instituição, na família, na empresa. E, a segurança exige do professor e da professora que tenham conhecimento para tomar as decisões acertadas diante das incertezas que a prática pedagógica coloca ao longo do caminho docente.

A segurança na tomada de decisões aponta para outra qualidade que faria parte da formação do professor: *a sua capacidade científica*. Ela está intimamente conectada com o preparo geral e específico que o educador e a educadora precisariam ter. Preparo geral significa uma visão de conjunto da realidade da educação e do ser humano e o preparo específico para uma visão aprofundada do conteúdo da sua área de conhecimento. Sem essa capacidade ou “qualidade” como diz Freire, faltará ao educador a segurança para decidir, optar, podendo enviesar para o caminho do autoritarismo (FREIRE, 1987, p. 40).

Mas, Paulo Freire não se limita a levantar essas qualidades acima apontadas para que os professores sejam bem “formados”. Ele acrescenta ainda outras “virtudes”. Entre elas se encontra “*o conhecimento de si, dos outros e do mundo*”. A máxima de Sócrates “conhece-te e conhecerás o mundo”, perpassa o pensamento de Freire, (podemos dizer de forma mais branda), pois para ele, o conhecimento do mundo é condição necessária para a leitura da palavra e do próprio mundo, envolvendo aí não somente o “mundo”, elemento que nos cerca e do qual participamos, mas também os outros seres humanos: conhecimento de si, leitura do mundo, leitura da palavra, possibilidade de denúncia das injustiças e de anúncio de um “mundo humano”, transformado. Afirmar Freire na obra *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros Escritos* (2000):

me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos (sic) como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros (2000, p. 33).

Essa relação homem/homem/mundo remete ainda ao fato que a relação pedagógica é uma relação não somente “amorosa”, mas também uma relação de *respeito à autoridade intelectual* do (a) professor (a) e da *humanidade* do educando, assim como um exercício da prática da alegria na ação pedagógica, da prática de uma alegria séria, reflexo de uma formação pedagógica libertadora. Diz Paulo Freire:

Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar, são atos sérios, mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres...Um educador democrata não pode atrofiar sua autoridade, com o que hipertrofia a liberdade dos educandos (FREIRE, 2003, p. 72).

Georges Snyders, na sua obra *A alegria na escola* (1988), mostra a importância da escola ser um local de alegria, de brincadeiras sérias, da prática do lúdico pedagógico. Um professor que transmite alegria ao invés de conteúdos que não permitem a criação e a crítica, realiza muito mais em favor da educação e do crescimento intelectual e moral do (a) educando (a) do que um professor que

demonstra estar de mal com os outros e com o mundo. Aquele atua na construção da biofilia e, em contraponto, este anda de mãos dadas com a necrofilia, combatida por Paulo Freire (FREIRE, 2003, p. 72).

Paulo Freire acrescenta a essas “qualidades” do bom professor, ainda outra: *a curiosidade*. Esta é inerente à formação do professor criativo, pois sem curiosidade não há produção do novo. Ela está na base da descoberta científica e o professor é também um cientista no sentido de ter a sua curiosidade despertada pelo novo que quer nascer. Neste sentido, a curiosidade como qualidade necessária à formação do professor constitui-se não somente de uma virtude, mas de uma prática que afirma “a experiência formadora” e facilita o aprendizado criativo. É que o educador que:

entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade (FREIRE, 1996, p. 84 - 85).

O professor portador desta qualidade está consciente que sem a curiosidade ele não exerce a docência nem o aprendizado (o professor é docente/discente), como escreve Freire (1996, p. 85): “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Um processo de formação de docentes voltados a uma perspectiva progressista deverá, segundo Freire, ter como ponto de partida que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47). Essa perspectiva, no entanto, não pode ser considerada somente enquanto uma teoria a ser aprendida na formação de professores, mas seu conhecimento deve-se dar de modo prático, ou seja, conhecer a teoria e colocá-la em prática no exercício da função de educador. O testemunho do vivido será tão eficaz quanto o estudo da teoria. Portanto, não se pode apenas esbanjar conceitos e teorias, é necessário que os futuros educadores aprendam com seus professores, pois estes devem ser uns exemplos a ser seguido e sua prática deve se fundamentar nesses valores, a fim de formar indivíduos autônomos e críticos.

Na posse dessa “nova” concepção, tanto o educador como seus educandos deverão assumir um papel desafiador no processo educacional. Trata-se de superar a perspectiva de uma educação “bancária”, para uma educação em que os participantes possam se motivar na busca do novo, de questionar as verdades já estabelecidas, e de

capacitar-se para que sua formação seja a mais integral possível, sendo o educando o ator principal. Essa nova postura é bastante exigente e difícil, pois corre-se constantemente riscos aos “[...] simplismos, as facilidades e as incoerências grosseiras”(FREIRE, 1996, 49) que podem comprometer o ideal.

2.1.2 A Formação do Professor: dos Saberes Necessários

Se a formação do professor contempla determinadas qualidades necessárias ao exercício da docência, ela também exige a construção e o exercício de certos “saberes” indispensáveis à prática do magistério. Paulo Freire faz uma reflexão na obra *Pedagogia da Autonomia*, sobre esse tema, esclarecendo que “formar” é muito mais do que “treinar” alguém no desempenho de certas “destrezas”. Isso porque a formação docente leva em consideração o fato que os professores são seres humanos e como tais são mais do que “seres no mundo”.

Na realidade, como seres humanos, eles se tornam uma “presença” no mundo, com o mundo “e com os outros”:

uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 1996, p.18) .

Aí está parte do referencial freireano que embasa a discussão que trata dos saberes necessários ao bom professor, ao professor democrático, como sublinha Paulo Freire. Sendo assim, o professor não é somente docente, mas ainda discente, pois “não existe docência sem discência”. Na medida em que o docente se vê como aprendiz ele passa a estar constantemente em busca do conhecimento, reconhecendo que é um eterno aprendiz. Afinal, a educação libertadora é, “(...) fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE, 1987, 46).

A partir dessa constatação, Freire apresenta uma série de elementos que constituem os saberes necessários à formação do professor, como veremos a seguir.

2.1.2.1 A rigorosidade metódica

Paulo Freire defende a ideia de que a *rigorosidade metódica* é um dos saberes necessários para que o professor e a professora possam exercer a ação pedagógica. Assim, a rigorosidade metódica se apresenta como um saber exigido na formação do professor que, ao praticá-la na relação de ensino/aprendizagem, não aceita a superficialidade no trato com os conteúdos trabalhados. Estar possuído pelo rigor metódico é ser capaz de reforçar a capacidade crítica do educando, “sua curiosidade, sua insubmissão” à educação bancária que transforma o educando em recipiente de um saber de cuja produção ele não participou criticamente. Por isso:

o ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Entre as muitas categorias voltadas para uma prática educativa autônoma, Freire destaca em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, a *rigorosidade metódica*, isto é, o caminho traçado pelo educador na busca da verdade. Todo conhecimento exige um método, e na posse desse método, o educador poderá vislumbrar inúmeras alternativas de conhecimento ou simplesmente a elas fechar-se, apresentando a sua opção como verdadeira e às vezes como única.

A rigorosidade metódica pretende que o educador tenha uma “nova” forma de se relacionar com os objetos cognoscíveis, ou seja, o educador deverá ser capaz de resgatar os saberes cotidianos dos educandos, mesmo que sejam fruto de uma curiosidade ingênua. Para superar essa ingenuidade, afirma Freire, é necessário primeiramente identificá-la, para depois enfrentá-la, de modo que ela não possa mais ser absolutizada. Além disso, uma metodologia voltada à autonomia não pode mais querer que seus educandos tenham uma relação de memorização quanto ao mundo do conhecimento.

O reconhecimento da incompletude, tanto do conhecimento quanto do homem, permite perceber que o mundo não é algo pré-determinado, pré-estabelecido e que o “destino” não é algo dado que precisa ser feito, mas que ele é fruto de um processo histórico, político, social, e que não podemos nos isentar dessa responsabilidade de sermos construtores de nossa própria história na obtenção do

conhecimento, pois se considerou que somente o pensamento poderia nos conduzir à verdade e que os conhecimentos decorrentes das percepções sensoriais não seriam confiáveis ao universo do conhecimento, Freire considera fundamental para uma educação voltada à autonomia, libertar-se dessa concepção cartesiana e mecanicista que considera o pensamento a única instância verdadeira do conhecimento.

Enquanto Descartes na obra *Discurso do Método* (1983) preocupava-se com a busca de um conhecimento claro e distinto, recorrendo unicamente à razão, como a única instância capaz de alcançá-lo, Freire afirma ser fundamental, na busca do conhecimento, uma relação amorosa para com o objeto, com diferentes perspectivas e numa abordagem inter (trans) disciplinar. Manter uma relação amorosa com o objeto significa estar aberto, dialogar e permitir outras possibilidades, desvelamento, enquanto que usar de diferentes perspectivas, quer dizer, não fechar-se numa verdade pronta e acabada, segundo gostos ou ideologias. Respeitando essa dimensão aberta do conhecimento, permitir-se-á ao educando tomar uma posição livre, autônoma frente às diferentes concepções e possibilidades de conhecer. Afirma Danilo Streck (2001), em *Pedagogia no Encontro de Tempos: Ensaio Inspirado em Paulo Freire*, que o compromisso para Freire não é no sentido da comprovação de uma teoria, mas com o desvelamento da realidade, que é maior do que a capacidade de apreendê-la teoricamente (2001, p.122),

A impossibilidade do desvelamento “total” da realidade, por teorias humanas, é também desenvolvida por Edgar Morin, na obra *Introdução ao Pensamento Complexo* (2006) na formulação da sua Teoria da Complexidade. Para Morin as contradições das teorias, não podem simplesmente serem consideradas um erro e desse modo ser jogadas fora, pois para o pensador a realidade deve ser considerada como uma realidade aberta e dinâmica e não mais estática e mecânica, o que exige uma revisão não conceitual, de modo que o inesperado também possa fazer parte. (2006, p. 82) Isto é, embora o conhecimento avance, a realidade não se desvela totalmente ao conhecimento humano. O imprevisível e o incerto também são dimensões a ser desenvolvidos pelo conhecimento. O espírito de curiosidade frente ao novo não pode ser ignorado.

O homem e o extra-humano para Freire são uma dimensão aberta, isto é, não somos traduzíveis nas verdades por nós mesmos estabelecidas, o que exige com que o educador seja flexível e aberto a novas possibilidades de conhecimento. Uma mesma concepção teórica pode ser considerada eficaz para uma cultura e ou um tipo

de sociedade, mas também pode ser considerada inapta para entender a uma outra cultura e sociedade.

Descartes, por definir o homem como uma substância essencialmente pensante, e a própria natureza como algo mecânico, impediu o próprio homem de compreender-se nas outras dimensões da sua natureza. Descartes ao definir o homem pelo *cogito*, isto é, “penso, logo existo” (1983, p. 46) mostrou que o pensamento, isto é, a consciência, é algo mais certo do que a existência, entendida aqui como matéria corporal, o que permite concluir que primeiramente vem o “penso” e somente depois a garantia da existência, isto é, “logo existo”. A reflexão filosófica posterior a Descartes assumiu de certo modo uma tendência bastante idealista, ou seja, a valorização do sujeito pensante em relação ao objeto pensado. A tendência de prevalecer a consciência subjetiva sobre a realidade objetiva. Com isso, a matéria se tornou apenas algo a ser conhecido pela mente humana¹⁴.

O rigor metodológico, portanto, em Freire, representa o elemento primeiro e fundamental para uma prática educativa autônoma. Essa preferência se dá, segundo o autor, porque a prática dos educadores está investida de um compromisso ético-político que não pode ser dissociado do testemunho de vida pessoal e da competência profissional. Nesse sentido, método não significa limite ou engessamento do conteúdo que vai ser trabalhado, mas está no sentido de que o ato de ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições de uma aprendizagem permanente.

Todo o processo de aprendizagem exige disciplina e esforço permanente, bem como auto-vigilância em relação ao pensar de modo “certo”. Freire afirma que só “(...) quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 1996, p. 27-28). Pensar certo aqui, tem sentido de abertura ao novo, de diálogo com o diferente, e da consciência de que nossas certezas podem não estar tão certas como pensávamos.

Não podemos, no entanto, compararmos rigorosidade metódica com discurso de uma educação “bancária”, voltada a uma abordagem do objeto ou do conteúdo simplesmente como processo “transferidor”, ou seja, as análises se dão na

¹⁴ O método de Descartes abalou profundamente as bases do conhecimento estabelecido. Sua tentativa de reconstruir novas bases talvez não tenha tido sido tão grande quanto foi o efeito demolidor. Por isso, considera-se importante em Descartes, muito mais do que as questões que resolveu, os problemas que formulou.

superficialidade, não há profundidade analítica do objeto em questão. O ensinar não se restringe exclusivamente à maneira como conduzimos nossa apreensão ao objeto e ao conteúdo, mas acontece num processo que se amplia em suas possibilidades tornando-se evidente que aprender e ensinar criticamente é possível. Para que este aprender criticamente, se efetive, é fundamental, a presença de educadores¹⁵ e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2009, p.26).

O ato de educar exige obrigatoriamente que o educando seja o sujeito do ato de estudar, isso significa que ele não pode simplesmente ser tratado e visto como alguém que simplesmente recebe algo pronto e acabado, como se fosse um objeto. Seu envolvimento com o ato torna-se o elemento central para uma educação voltada à autonomia. Por isso que ensinar não significa transmitir conhecimento, conteúdos ou fórmulas, mas é a “ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (1996, p. 23).

Portanto, para Paulo Freire, a rigorosidade metódica, assim como a dúvida metódica de Descartes, não é uma técnica pedagógica ou filosófica, mas um saber que conduz o professor e a professora na direção da produção do conhecimento a partir da curiosidade científica que os “instiga” a buscar a produção do novo na relação didático/pedagógica. Isso os “constrange” a “pensar certo” e Freire acredita que o professor e a professora que “pensam certo” deixam transparecer “aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28). A rigor, para Freire, para conhecer o mundo é

¹⁵ “A (re) educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freireano. Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado. Freire entende que essa (re) educação é processual, lenta e inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela. (...) ao longo de suas obras, Freire vai apontando caminhos para essas rupturas de paradigmas, trabalhando concepções de educador e educando sempre integradas, pois não as concebe [...]. Ambos, educadores-educandos/educando-educadores, vão se tornando sujeitos no processo vivido, crescendo juntos. Freire introduz aqui a discussão de que os “argumentos de autoridade” já não valem nessa relação. Instiga-nos, em várias de suas obras, inicialmente na Pedagogia do oprimido, dizendo que “para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (1987 a , p. 68). Acerca disso ainda diz que a docência, as duas se implicam e explicam, e que os sujeitos nelas envolvidos, apesar das diferenças que os distinguem, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Na obra *Pedagogia do Oprimido* mostra-nos que a educação e o educador verdadeiramente comprometidos com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enchá” de conteúdos; não podem basear-se numa “consciência espacializada”, mecanicista, compartimentada, mas sim na consciência intencionada ao mundo e nos homens como “corpos conscientes”, problematizadores das suas relações com o mundo” (FORSTER In: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008, p.159 - 160).

fundamental o reconhecimento de que o mundo, assim como nós, seres humanos no mundo é histórico. Isto é, tanto nós como nosso conhecimento, estamos imersos na historicidade e assim o conhecimento produzido não o é de uma vez por todas e para sempre, mas está em constante superação, como, segundo Freire, afirma Álvaro Viera Pinto, na obra *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica* (1985) e na obra *Sete Lições sobre Educação de Adultos* (1997). Por isso, o professor e a professora contagiados pelo saber da rigorosidade metódica, têm consciência que

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.28).

Daí a constatação de Paulo Freire que “ensinar, aprender e pesquisar”, fazem parte do que ele chama de “dois momentos do ciclo gnosiológico”, a saber: conhecimento do conhecimento existente e superação deste conhecimento pelo conhecimento novo, pois “se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Dessa forma, a “dodiscência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 1996, p. 28), fundamentais para a formação dos professores democráticos.

2.1.2.2 A pesquisa

Uma prática pedagógica preocupada com a autonomia do educando fará com que o ensino e a pesquisa sejam continuamente repensados, questionados, revistos, porque o processo que produz sujeitos históricos em um novo conceito de ensinar, não como transmissão de ensinamentos, mas a capacidade de poder criá-los e recriá-los.

A pesquisa seguida da produção do conhecimento faz parte da formação do professor e da professora democráticos na visão de Paulo Freire. Ele defende a ideia de que não pode haver ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. A pesquisa, segundo Paulo Freire, não é uma qualidade, uma virtude que o professor precisa cultivar, mas é parte inerente do seu que fazer docente. Isso porque “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.29). Neste sentido, a investigação científica é uma exigência da formação do professor para que não se torne mero repetidor do conhecimento acumulado e, também, reproduzidor do senso comum. Este é visto por Freire como um saber de “pura experiência feito” sem o aporte necessário da teoria perpassada pela crítica. E o senso comum exige superação realizada a partir da curiosidade científica que leva à interrogação e se completa pela pesquisa. Sendo a pesquisa:

o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica compromisso do educador e da educadora com a consciência crítica do educando “cuja promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p.29).

Para Freire, o processo de construção da consciência crítica não ocorre sem a superação da consciência ingênua que caracteriza o senso comum. E, o professor e a professora democráticos têm um compromisso com a superação da consciência ingênua, sem negá-la, por meio da pesquisa e da produção de conhecimento novo, pois para ele, a rigor, não há uma ruptura entre o “saber de pura experiência feito” e os “procedimentos metodicamente rigorosos”, mas, sim, uma superação (FREIRE, 1996, 29).

2.1.2.3 A criticidade

A efetividade do *aprender criticamente* por parte dos educandos traz consigo, dentre outros fatores, a condição de que os mesmos tenham a percepção de identificar, se a produção daqueles saberes que estão sendo propostos já tiveram, sua efetividade em outras situações e que resultados alcançaram. Não se trata de um utilitarismo moderno, mas de reconhecer possíveis contribuições históricas. (FREIRE, 1996, p.26) A abertura ao diálogo com o educador impedirá que os educadores simplesmente queiram transferir esses saberes como a única possibilidade de ensinar certo. Afirma Freire que:

os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos (1996, p.26).

O educador da autonomia não se limita a ensinar conteúdos, a repetir frases ou teorias e exigir que o educando memorize o que foi passado, mas busca construir o conhecimento em parceria com o educando, com sua história e com sua realidade. A preocupação não está no certo ou no ensinar certo, mas sim em pensar certo, quer dizer, ser capaz de pensar por si-mesmo. Freire afirma que educar é muito mais que formar. O educar tem por base uma dimensão aberta, de diálogo, de construção, enquanto que formar é algo fechado, acabado, pronto. A leitura crítica de um texto exige do leitor um compromisso, um posicionamento, um pensar certo.

A formação para a pesquisa, para o exercício de procedimentos “metodicamente rigorosos” não está separada da formação para a criticidade. Esta é um componente daquela que lhe dá consistência e, ao mesmo tempo, o motor da investigação científica, pois, Freire acredita que a superação do senso comum, da consciência ingênua, se dá “na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica e ao criticizar-se, tornando-se curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 31).

Paulo Freire também associa a criticidade à curiosidade, vendo esta como uma espécie de “inquietação indagadora” que deseja efetuar o desvelamento daquilo que está escondido. Freire percebe a curiosidade como condição para a criticidade, pois é ela quem impulsiona o professor na direção do “esclarecimento”. Por isso, para ele, não há “criatividade sem curiosidade”, nem criticidade sem a curiosidade criativa e desveladora capaz de colocar à luz aquilo que está escondido (FREIRE, 1996, p. 32). Isto é, a curiosidade epistemológica coloca em dúvida a ideologia como falsa consciência da realidade impulsionando a consciência crítica e fazendo, então, da criticidade, a mola propulsora da produção do novo pela pesquisa, pois é na medida em que se coloca sob juízo (crítica) o “velho” estabelecido que se torne possível a emergência da construção do novo. Por isso, entre os saberes que fazem parte da formação docente Freire situa a criticidade em um patamar sobremaneira elevado. Diz ele: “não haveria criatividade” e certamente criticidade, “sem a curiosidade que nos move (professores e professoras) e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32). Assim, se a curiosidade epistemológica é a alavanca da criatividade, ela é também, o fermento que leveda a criticidade na ação de construir, e a cada

despertar constrói a consciência crítica necessária àqueles que se dedicam à prática pedagógica em qualquer nível do processo de ensino/aprendizagem.

2.1.2.4 A estética e a ética como saberes inerentes à formação docente

A passagem de uma formação ingênua para uma formação crítica, não se dá de forma somente técnica, mas principalmente com formação ética e estética, porque a natureza humana assim o exige, isto é, precisamos moldar o nosso caráter, e o processo educacional não pode se isentar dessa responsabilidade. Não podemos esquecer que a humanidade no homem deve ser trabalhada, formada, educada. A tradicional expressão “nascemos homens, mas nos tornamos humanos” evidencia bem essa necessidade de formação do caráter e da nossa humanização. Freire afirma que “educar é formar” (1996, p. 33) e formar é capacitar o educando de conhecer-se como humano para que possa reconhecer a humanidade dos outros. O educador deverá ser exemplo de caráter, de conduta, e de ação, pois seu exemplo é tão ou mais eficaz do que muitas palavras.

Paulo Freire defende a ideia de que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética e estética” (1996, p. 32), pois decência e boniteza precisam andar de mãos dadas na formação do professor e na sua prática pedagógica. Os professores, portanto, “seres histórico-sociais” que são capazes de “comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (1996, p. 33). Isso porque para ele, uma formação ética permite aos docentes a prática de um comportamento que lhes possibilita fazer escolhas e tomar decisões equilibradas, emitir juízos de valor que correspondem ao que Aristóteles chamou de mediania e assim avaliar de forma justa.

Para Freire, não é possível pensar os seres humanos longe da ética “quanto mais fora dela”, pois “estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 1996, p. 33). É transgressão em particular quando se refere ao professor e à professora os quais na visão de Paulo Freire, precisam dar o exemplo, “testemunhar”, seja pela palavra, seja pelas ações. E para “dar o exemplo”, é imprescindível “pensar certo”, ser coerente, pois todo pensar certo é “radicalmente coerente” (FREIRE, 1996, p. 34). Assim, a ética é um

componente que não deve estar ausente da formação do docente, pois ela envolve posições, juízos, valores, ações exemplares.

No entanto, a ética vem acompanhada da estética, da “boniteza” que Freire coloca ao lado da alegria, da amizade, da amorosidade, da esperança, da utopia:

uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro (...) e o ser humano profético insiste no direito que tem este ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O seu humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto (2000, p. 119).

A formação do professor passa, pois, pela estética, seja pela beleza da alegria no exercício da profissão, seja pela beleza da construção de um poema que, simbolicamente, teria o poder de anunciar um mundo melhor na esperança engajada da realização da utopia.

2.1.2.5 Aprender a refletir sobre a prática

Entre o fazer e o pensar sobre o fazer existe um movimento dialético. Nem toda prática de saber possui uma rigorosidade metódica, isto é, muito do fazer não é acompanhado de uma reflexão epistemológica, o que o torna ingênuo. Por isso, é fundamental que o educador tenha consciência de que o pensar certo é fruto da comunhão entre o aprendiz e o educador, e que a passagem do pensar ingênuo para um pensar crítico e epistemológico é fruto do esforço e da boa vontade em pensar certo. Nesse sentido, Freire afirma que na educação permanente dos professores o fundamental é a “reflexão crítica sobre a prática” (1996, p.39).

Há um movimento dialético que perpassa e envolve “o fazer e o pensar sobre o fazer” e este constitui o que Paulo Freire tem chamado de “pensar certo”. Este movimento que parte da prática na direção da teoria, e desta para uma nova prática, precisa ser colocado sob o crivo da teoria para gerar uma nova prática e assim por diante. Ele não aparece diante do professor espontaneamente, pois ele é aprendido pela leitura, pela observação científica da realidade e pela experiência. Por isso, diz Freire:

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos

deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

O “pensar certo”, isto é, a capacidade de teorizar a prática e praticizar a teoria, como aprendizado do docente que está em formação, tem a ver com a superação da “curiosidade ingênua” de que está dotado o aprendiz a docente sem que tenha consciência de que sua curiosidade é ingênua. No decorrer da formação é necessário “possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 39). Por isso, acrescenta Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Aprender a pensar a prática não é um treinamento ao qual se submete o docente em formação, mas um exercício epistemológico que conduz o professor e a professora na direção da elaboração da análise crítica do real, passando da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”. Isso significa tornar-se capaz de realizar o que Freire chama de “rigoriedade científica” no trato da reflexão sobre a prática. O docente que não consegue desenvolver esta reflexão crítica sobre a prática permanece no campo da consciência ingênua. Assim, quanto melhor realize este exercício “tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigoriedade” (FREIRE, 1996, p. 39).

2.1.2.6 Aprender que ensinar não é transferir conhecimento

É fundamental para uma prática educativa-crítica propiciar as condições para que o educando possa se assumir como sujeito “(...) social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41). Assumir sua identidade individual e de classe é incompatível com uma concepção pragmática de educação ou de um elitismo autoritário daqueles que se pensam serem os donos da verdade. Um país com uma diversidade cultural tão rica como a nossa é de fundamental

importância que o educador seja capaz, flexível e sensível a contemplar as mais diferentes realidades, de modo que não se possa classificar “quem está certo ou errado”, mas simplesmente enriquecer-se desse pluralismo cultural, pois nessa diversidade estão expressas as emoções, a afetividade, a vida das pessoas.

Na obra que serve de base para esse capítulo, *Pedagogia da Autonomia*, Freire retoma um tema que faz parte de todos os seus livros desde *Educação e Atualidade Brasileira*, passando pela *Pedagogia do oprimido*, até a *Pedagogia da Esperança*. Diz ele:

é preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (1996, p. 47).

O nexos entre saber e vida está continuamente presente no pensamento e nas expressões gráficas e orais de Paulo Freire. Contudo, a educação bancária aqui chamada de transferência de conhecimento, é o objeto da crítica de Freire durante toda a sua vida. Por isso, ele afirma: “como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 1996, p. 47 - 48).

O professor democrático não somente alia o discurso à vida, mas também deixa de ser mero depositante de um saber cuja construção ele não participou e passa a se engajar na construção do conhecimento, criticando a sua extensão (depósito).

A prática bancária, da simples transferência de conhecimento, é, para Freire, uma prática “imobilista”, “fixista” que “termina por desconhecer os homens como seres históricos”, inconclusos e em permanente processo de aprendizado (2005, p. 83), fato que impede a sua humanização. Isso porque na visão bancária da educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, e a prática educativa se transforma em um ato de transferência de conhecimento daqueles que pensam que tudo sabem para aqueles que eles acreditam que nada sabem, uma ação definitivamente autoritária e arrogante.

2.2 FREIRE E OS EQUÍVOCOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO

Nossa consciência nos capacita reconhecer que somos seres inacabados e que dedicamos boa parte da nossa vida para buscarmos a completude, embora tenhamos também consciência da impossibilidade de atingir esse estado. A busca dessa completude nos diferencia dos animais e faz também a vida ser um grande mistério. Não podemos nos entender como seres isolados no mundo, mas como fruto da herança social, cultural e histórica que nós mesmos ajudamos a construir. Afirma Freire que não posso me perceber “[...] como uma presença no mundo [...] e ao mesmo tempo explicá-lo como resultado absolutamente alheias a mim” (1996, p.53 - 54). Temos uma vocação ontológica de intervir no mundo, pois estou nele inserido, e não adaptado como os animais. Com isso, assumo meu papel de sujeito da história e o meu permanente processo social de busca.

Para Paulo Freire (2001, p. 39) é próprio do homem sua vocação ontológica, isto é, sua vocação de ser sujeito, o que lhe dá condições de reconhecer as condições em que vive, precedidas de uma reflexão sobre o próprio homem. A vocação de ser sujeito, específica do homem, é fundamental para que o educador possa promover um ambiente de reflexão sobre o homem, bem como uma “análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)” (FREIRE, 2001, p.38). A educação, portanto, deve estar orientada ao fim que se almeja, isto é, fazer com que o homem alcance sua condição de sujeito, se construa como pessoa, produzindo uma mudança tanto em sua condição pessoal quanto na própria realidade em que está inserido, mediante as relações de reciprocidade com os demais sujeitos, para criar sua história e sua cultura (FREIRE, 2001, p.45).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire destaca que a existência humana pressupõe intervenção no mundo mediante sua capacidade de se expressar. Pelo fato de ser humana, sua existência não pode ser ausente de expressão, ou seja, silenciosa. O homem precisa da palavra, porém não de qualquer palavra, mas palavras significativas, verdadeiras, pelas quais ele tenha condições de mudar seu mundo circundante. Para o autor,

existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para

pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (2005, p.90-91).

A consciência do inacabamento nos torna seres responsáveis, isto é, capazes de optar, de decidir, de ser ético. A consciência dessa condição, em todo o processo de formação, exige com que a educação não aconteça de maneira formatada, mas como um constante movimento de busca da verdade e de auto-conhecimento, o que torna a educação permanente. Afirma Paulo Freire que “(...) estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros” (1996, p. 57 - 58).

Ainda na perspectiva de que somos seres inacabados¹⁶, assim como o conhecimento científico que se renova a cada dia, devemos estar atentos às diferenças existentes entre os educandos que, de acordo com Freire (1996, p. 59-60), podem ser de raça, crença, forma de se expressar física ou verbalmente, linguagem, seus gostos, seus questionamentos, comportamento, etc. Entretanto, o educador deve respeitar essa *autonomia do ser do educando*, desde que os limites éticos sejam respeitados, uma vez que é sua função de educador “propor limites à liberdade do aluno” (FREIRE, 1996, p. 60). Assim, esses limites devem servir para que este indivíduo possa conviver de acordo com princípios éticos na sociedade, ou seja, o educador não deve ser um ser autoritário que reprime a curiosidade que vem do aluno em forma de questionamentos. O professor e o aluno devem assumir-se como “epistemologicamente curiosos”.

A questão do respeito à autonomia do indivíduo para Freire “é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (1996, p. 59). Freire defende também a importância de se lutar contra qualquer tipo de discriminação.

Não existem regras e nada está completo e conclusivo, assim como não existe verdade absoluta. O educador deve agir com bom senso no exercício de suas funções, pois deve considerar que cada situação merece ser analisada e tratada de forma individualizada. Como exemplo, Freire descreve uma situação prática de um aluno que tenta entregar um trabalho fora do prazo e mesmo com explicações convincentes o professor se recusa a aceitar. Para que o educador possa agir respeitando a

¹⁶ Em *Educação e Mudança*, Freire apresenta a seguinte ideia sobre sua condição de inacabado: “A educação é possível para o homem por que este é um ser inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (1979, p.28).

autonomia do ser do educando deve saber lidar com particularidades e usar de bom senso para tentar resolvê-las da melhor forma possível, levando em conta não somente os seus interesses de forma autoritária e sim analisar cada situação e com a autoridade de educador decidir a melhor maneira de resolver a questão. De acordo com Freire “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (1996, p. 62), e assim o educador consegue com as vivências de sua atividade acadêmica interpretar as diversas situações que acontecem, analisando-as e posteriormente pode decidir sobre como agir de forma ética usando do bom senso. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Deverá ser garantido ao educando todo o respeito pelas suas características culturais, pelas suas excentricidades, pela sua curiosidade, e por tudo o que envolve a sua dignidade, mas para tanto, o educador deverá reconhecer-se como alguém humilde, amoroso e tolerante, para assumir uma postura, não de quem tem a pretensão de ensinar, mas de quem está junto no processo.

O respeito para com o educando não deve impedir o educador de assumir uma postura política. Afirma o autor que “em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe” (1996, p. 71). O esforço, no entanto, é saber como mostrar suas ideologias de modo a não querer “forçar” que os próprios educandos tenham a mesma forma de pensar, pois desse modo, estaria o educador violando a autonomia que tanto almeja nos seus educandos. Seja por parte do educador, seja por parte do educando, é preciso saber e praticar que embora não se possa concordar com as opiniões alheias, deve-se assegurar o direito de todos a poder manifestá-la.

Freire, ao dar testemunho de sua atuação em sala de aula como educador, conta que no término de um encontro com seus educandos, um deles lhe disse: “não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros, criadores de problemas; apertou minha mão e foi embora” (1996, p. 71). Ainda que os nossos posicionamentos sejam antagônicos a respeito de alguns problemas, a educação deverá permitir e incentivar que haja um posicionamento dos seus atores. A neutralidade pregada por alguns sempre beneficia quem está vencendo, ou quem já está com sua posição garantida. A pregação da neutralidade também tem todos os

interesses ideológicos. Freire ressalta os pontos fundamentais que um educador deve buscar em sua prática pedagógica:

assume suas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las e não procuro esconder-me em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (1996, p. 71 - 72).

O “educar”, para Freire, pode se realizar mediante diferentes perspectivas, isto é, educa-se não apenas com palavras, mas também com atitudes, com posicionamentos, com relatos de vida, porque o processo educacional não está desvinculado de toda a realidade da sociedade. A oculta indiferença e a evidente postura de neutralidade tornam-se prejudiciais à formação para a autonomia, elas se tornam as bases que a impedem com que se concretize.

Em *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, Freire esclarece que a educação caracterizada com neutralidade culmina por expressar uma vontade de mistificação. Também em *Extensão e Comunicação* o autor destaca que a educação não pode de forma alguma ser neutra, uma vez que incorre em perigos. Assim, a educação não tem a opção de impor suas convicções, mas tem o direito de escolhas, devido sua vocação ontológica de ser sujeito. Porém, as opções do educador devem ser promovidas com reflexões prévias para que não incorra numa “transmissão sob a cobertura da autoridade pedagógica” (FREIRE, 2001, p.90).

Há diversas maneiras de se protestar contra a forma como os poderes públicos tratam a educação, afirma Paulo Freire, mas o professor deverá recusar-se de fazer da “[...] atividade da docência em puro bico [...] ou exercê-la como prática efetiva de ‘tias e tios” (1996, p. 68). A maior força da educação provém da capacidade dos seus professores, por isso da necessidade de uma formação permanente de seus professores.

Os desafios da educação para Paulo Freire são diários. Por se tratar de uma prática complexa, sua dimensão vai muito além da sala de aula. Ressalta o autor que a educação é gnosiológica, uma vez que é uma ação especificamente humana:

a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (1996, p. 70).

Essa complexidade de elementos e de condições faz com que o que “deu certo” numa realidade cultural, não obrigatoriamente tenha sucesso em outra realidade. Por isso, da importância na formação do educador, que o mesmo tenha habilidades nos conhecimentos e nas realidades globais, bem como das regionais e culturais.

O professor pode tornar a educação verdadeiramente uma situação gnosiológica quando se reconhece como alguém que aprende e que sua aprendizagem propicia a aprendizagem de cada aluno, mediante seu próprio percurso cognoscitivo. A aula é uma aprovação dos conhecimentos do professor em relação aos conhecimentos dos alunos, que se manifestam mediante questionamentos, perguntas, dúvidas, interpelações. Na reação do aluno, perante os conhecimentos do professor, se constrói a aprendizagem, que o conhecimento pode se abrir ao entendimento, ou seja, à busca de sentido. Freire ressalta que essa prática da pesquisa deve ser o eixo condutor da sala de aula, uma vez que “não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. (...) e a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (2005, p.117).

Embora as divergências e as dificuldades sejam muitas no processo de formação, a alegria e a esperança devem estar sempre presentes, pois são partes integrantes de nossa natureza humana, assim como o alimento que nos nutre para mover-nos em frente. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p.95). Reconhecendo-se inacabado e consciente do seu inacabamento, a alegria e a esperança se tornam para o educador a energia vital frente ao determinismo histórico e a fatalidade.

Não podemos considerar a desesperança como algo natural ao humano, mas distorção da esperança. Afirmo Paulo Freire que “eu não sou primeiro ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por ‘n’ razões, se tornou desesperançado” (1996, p. 73). Por isso, não podemos gastar todas as nossas energias numa espécie de “pessimismo” ou de “negativismo” diante dos problemas, mas centrar-nos nas causas e enfrentá-los buscando a sua superação.

A compreensão mecanicista da história impede a todos de sonhar, de novas utopias, pois o futuro já está dado e sabido. Somente consegue lutar por um futuro

em que a educação se torne realmente um processo de emancipação do cidadão, o educador imbuído de grande esperança. A desproblematização do futuro é uma violenta ruptura com a natureza humana e social. Afirma-se diante de gravíssimos problemas, como alimentar-se de lixões, de que “esta é a realidade”, todavia, “esta não é a realidade”, pois nossos problemas não são determinados *a priori* da nossa existência, mas fruto da nossa histórica atuação. Para Paulo Freire o “amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema”, (1996, p. 75), pois o futuro deve ser visto como “problema” e não como inexorabilidade, ou determinação. Não podemos ser somente capazes de diagnosticar, mas também de interferir e mudar. Se os problemas são grandes e aparentemente “insolúveis”, conhecendo-os posso diminuir seus danos. Constatando, nos tornamos capazes de intervir, pois, “mudar é difícil, mas é possível” (1996, p. 79).

A educação é, para Paulo Freire, a condição de mudança da sociedade, tanto no reconhecimento de seus problemas pela conscientização quanto pela reflexão sobre suas possíveis soluções. Em *Pedagogia da Indignação*, o autor sustenta:

se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (2000, p.67).

A leitura do mundo do educando não pode ser desconsiderada pelo educador. Seu saber muitas vezes “ingênuo” e “religioso” toma conta de suas respostas, com expressões bem conhecidas, como “Deus quer assim”¹⁷. Ao mesmo tempo em que o educador não pode assumir uma postura “ingênua” e fundamentalmente religiosa somente para se tornar igual, ele também não pode desprezar de forma alguma a leitura de mundo de seus educandos, utilizando-se de taxativas expressões, como “isso é pura alienação”, “isso está errado”, o que pode gerar uma atitude arrogante por parte do educador.

¹⁷ Uma das passagens mais interessantes de Freire sobre esse “conformismo” pode ser encontrada na *Pedagogia da Esperança*, quando relata o diálogo que tivera com os camponeses na Zona da Mata de Pernambuco, constatando que eles consideravam sua situação uma vontade de Deus. Com o uso da maiêutica socrática, Freire consegue fazer que eles percebam que sua condição de não “doutores”, ou seja, sem escolarização, não era mera vontade divina, mas uma consequência da sociedade injusta em que vivemos (Cf. FREIRE, 1992, p. 49-50).

O diálogo¹⁸, e aqui mais do que nunca, o diálogo socrático, de base dialética, deverá ser usado como ferramenta para evitar qualquer tipo de imposição, pois se acredita que somente utilizando-se de um respeitoso questionamento, seria possível colocar o educando a pensar suas convicções. Por isso, sua identificação do diálogo com a humildade, identificada no primeiro capítulo desta dissertação a partir da *Pedagogia do Oprimido*. Segundo Freire “não há (...) diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (2005, p.92). Entusiasmados militantes políticos considerando-se portadores de uma política “messiânica”, tornam-se extremamente autoritários em suas teses e no seu relacionamento com grupos populares. Compreendem-se como portadores de uma verdade salvadora, e com isso querem “não propô-la, mas impô-la” (FREIRE, 1996, p. 81).

Essa condição de subalternidade dos pobres, por sua vez, é imposta ideologicamente por uma cultura dominante, que faz com que o próprio agente que sofre essa consequência, seja ele mesmo seu promotor culturalmente. Com isso, deixa de questionar a realidade em que vive e passa a assumir a responsabilidade pelos insucessos e fracassos. Não é um sistema político, econômico e social que é excludente, mas foi ele próprio, enquanto indivíduo, que não se capacitou para as suas necessidades. Freire resume essa prática como a convivência e a imposição de uma ordem desumanizante (1996, p. 83), como também é constatado em *Pedagogia do Oprimido*:

a desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (2005, p.32).

A alfabetização em áreas de miserabilidade só ganha sentido se com ela se realizar uma espécie de psicanálise histórico-político-social, ou seja, o educando deverá ser capacitado a “libertar-se” da culpa inserida e absorvida durante décadas,

¹⁸ Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire embasado em Karl Jaspers, define diálogo como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e 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” (2009, p.115).

pois, somente agindo desse modo poderá expulsar o opressor que está dentro do oprimido, como uma sombra invasora. Uma vez expulsa essa sombra opressora, aos poucos a autonomia vai se impondo.

O conhecimento científico e a força moral devem estar em sintonia na prática educacional, pois somente desse modo o educador garante a sua legitimidade, ao mesmo tempo, em que reconhece no educando não somente um indivíduo, mas um cidadão que atua no mundo.

Uma autoridade coerentemente democrática funda-se na liberdade e jamais faz da rebeldia um sinal da deterioração da ordem, ao mesmo tempo tem consciência que não se vive a eticidade sem liberdade e que não há como ter liberdade sem correr nenhum tipo de risco. A verdadeira autoridade, não quer promover a estagnação e o “silêncio dos silenciados, mas o alvoroço dos inquietos”, (FREIRE, 1996, p.93), pois ela jamais se omite.

A consciência por parte do educador de que seu educando nunca mais será o mesmo depois da experiência da aprendizagem, e que o mesmo, nunca mais passará despercebido pelos seus alunos, faz aumentar no educador sua responsabilidade e seu comprometimento. Na medida em que os meios de comunicação se tornam cada vez mais influentes na vida das pessoas, e essa influência de certo modo não é identificada pelo cidadão, pois ela age de modo invisível, o esforço e a atenção do educador deverão ser redobrados, pois terá que “lutar” contra essa dominação “invisível”. Quando os “inimigos” da humanidade assumem esse caráter de insensibilidade, os esforços para combatê-los serão bem mais árduos, bem como a capacidade de conquistar a autonomia.

Frente ao projeto neoliberal, o educador deverá ser capaz de problematizar a ideologia do discurso fatalista, a exemplo de que “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” (FREIRE, 1996, p.101), pois, combatendo-se a fatalidade é possível se aproximar das verdadeiras causas que o promovem. O que torna desse modo, o problema do desemprego, um problema da política, isto é, um problema que irá afetar toda a sociedade. A educação voltada à autonomia não poderá se isentar desse debate e reflexão.

Desse modo, é possível concluir preliminarmente que a formação docente no Brasil voltada para a educação de jovens e adultos, não leva em conta as categorias, as qualidades e os saberes necessários a uma *Educação como Prática da Liberdade* proposta por Paulo Freire? A partir dessa indagação a pesquisa procurará, no terceiro

e último capítulo, avaliar a legislação brasileira sobre a educação de jovens e adultos e verificar qual o lugar que nela ocupa a formação do educador e, em particular, o preparo do educador de jovens e adultos no Programa Paraná Alfabetizado.

3 O PREPARO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E EM PARTICULAR NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

A proposta de Paulo Freire se concentra fundamentalmente na ideia de educação problematizadora, que parta da realidade concreta do estudante, visando a organização de projetos de ação. Em suma, para Paulo Freire, a educação é uma *práxis*.

Esta ideia de *práxis* pode ser identificada na própria vida de Paulo Freire, uma vez que sua obra não se restringe ao vasto número de textos escritos. Acrescenta-se, ainda, sua aplicação em projetos de ação, especialmente aqueles voltados para dar acesso à cultura aos excluídos do sistema de ensino: os jovens e adultos analfabetos como sendo, provavelmente, o exemplo de concretização de seu arcabouço teórico.

Neste último capítulo, intentamos analisar a condição atual da EJA na realidade paranaense, em particular o preparo do educador desta modalidade de ensino, de modo a identificarmos possíveis insuficiências quando confrontamos o mesmo com os fundamentos teóricos aludidos por Paulo Freire. Para tanto, consideramos fundamental realizar um resgate histórico da educação de jovens e adultos no Brasil à luz da legislação, e da formação do educador para compreendermos seus alcances e limites, bem como sua condição presente. Em seguida, o Programa Paraná Alfabetizado será objeto desta investigação com o intuito de analisar interpretativamente um projeto específico para avaliar suas possíveis insuficiências quanto à formação dos educadores que atuam na educação de jovens e adultos.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESBOÇO HISTÓRICO

A primeira Constituição do Brasil (1824) foi gerada em um clima político que mesclava a conservação do *status quo* com as transformações liberais que haviam ocorrido na Inglaterra, na França e, em particular, nos Estados Unidos.

É significativo o fato que o parágrafo 32 do Artigo 179 da Constituição Imperial de 1824 possibilitava aos súditos a instrução primária gratuita. O artigo 170

estabelece a “inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade”. Dessa maneira, o Parágrafo 32 afirma que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, não se tratava de gratuidade com universalidade, pois o mesmo artigo restringia o acesso à instrução de primeiras letras aos libertos e livres, fato que tornava possível o acesso à escola tão somente aos filhos da elite imperial.

A Lei Geral de 1827, primeira legislação específica da instrução primária do Brasil pós-colonial, reafirma a gratuidade e, ao mesmo tempo, se preocupa com a formação dos professores, em particular, com o método que seria utilizado no processo de ensino/aprendizagem, sugerindo o “método de Lancaster”, ou do ensino mútuo, o qual se contraporía ao método dedutivo empregado pelos jesuítas fundado no *ratio studiorum*. No entanto, somente dez anos depois (1837) esta preocupação irá se materializar por meio da criação de um curso de formação de professores: a escola normal de Niterói, na província do Rio de Janeiro.

As reformas da instrução pública que vieram depois, em particular a Reforma Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, pouco falam da formação do professor para o ensino primário. Couto Ferraz, no entanto, se preocupa com a abertura de escolas normais, em especial na Corte.

Decreto nº 1331 estatuiu a liberdade de ensino. Diante disso, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, pensando em um eventual desenvolvimento industrial e na conseqüente necessidade de mão de obra qualificada, fundou em 1867 a primeira escola noturna de educação primária para jovens e adultos, propedêutica, no entanto, para o ingresso de alunos na Escola Industrial. Assim, a primeira escola noturna de EJA teve como finalidade explícita a formação de mão de obra sem qualquer preocupação com a formação humanística de jovens e adultos. Tratava-se de uma escola que alfabetizaria e formaria aqueles que iriam servir de mão de obra para a indústria nascente.

A partir do Artigo III do Decreto nº 1331 foi elaborado o Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária que criava normas para o funcionamento das escolas, mas não explicitava qual seria a formação exigida dos professores que atuariam naquele nível de ensino. Deixava claro, contudo, quais seriam os *deveres* dos professores.

Faltando pouco tempo para expirar o período imperial e para a proclamação da República, Leônício de Carvalho, em um decreto sob o nº 7247/1879, apresentou

um projeto de reforma da instrução pública a qual, segundo ele, seria transformadora. Este decreto traria no seu bojo, pela primeira vez na história da educação no Brasil, uma preocupação com aqueles que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola na idade apropriada, prevendo cursos de alfabetização de adultos, com duas horas diárias de duração nos cursos diurnos e três horas nos cursos noturnos. No entanto, a forma como o decreto foi redigido tornava a alfabetização elitista, pois, a exemplo da Constituição de 1824, limitava o acesso à alfabetização aos libertos e livres.

Contudo, a Constituição Republicana de 1891, no seu aparente estatuto democratizante, apresentada ao Parlamento por Prudente José de Moraes Barros, Presidente da Casa, não faz referência à gratuidade da instrução primária. Mas o Parágrafo 2º do Artigo 70, põe como condição para que o cidadão exerça o direito do voto, que o mesmo seja alfabetizado, fato que exclui, em tese, do exercício da cidadania, pelo voto, aqueles que não fizeram pelo menos o curso primário. Essa contradição explícita da Lei é explicada à nação referindo-se ao estímulo que teriam os brasileiros de buscar a escola, mesmo paga, para terem acesso a esse bem de cidadania: o voto.

Contudo, a Constituição de 1891, no seu Artigo 35, atribui ao Congresso Nacional a competência privativa de “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União”. É função também do Congresso nacional, mas não privativamente, “animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências (...) criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Dessa maneira, além de atribuir ao Congresso Nacional a tarefa de organizar a educação, deixa a cargo dos estados e municípios o ensino primário.

No entanto, a Reforma “Benjamin Constant” que regulamentou a “instrução primária e secundária no Distrito Federal”, pelo Decreto 981, de 8 de novembro de 1891, no Artigo 2º, do Título II, declarava a “instrução primaria, livre, gratuita e leiga a ser dada no Distrito Federal em escolas de duas categorias: escolas primárias do primeiro gráo e escolas secundárias do segundo gráo”. Este fato faz retornar, à revelia da Constituição Federal, a gratuidade da instrução primária no âmbito da Capital da República, valendo-se da autonomia dos Estados da federação instituída ainda na época da regência (1834) por meio do ato legislativo que se convencionou denominar de “descentralização”, quando as unidades político-administrativas do

Império se chamavam “províncias”. Na realidade o Ato Adicional de 1834, deixa sob a responsabilidade das “províncias” a instrução primária e secundária. Mas, o mesmo decreto (981/1891) não impõe qualquer rigor maior no que diz respeito à formação daqueles que iriam lecionar nas escolas primárias, declarando no Parágrafo 1º do Artigo II, que para “exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no artigo 63 do presente decreto”. Assim, a necessidade de preencher vagas no quadro do magistério primário, fez com que a lei não exigisse qualquer atestado de qualificação profissional daqueles que se interessassem pela docência naquele nível de ensino. Requereu tão somente dos candidatos uma declaração afirmando não terem sido alvo de qualquer condenação.

Em 1902 o Ministério da Instrução e Obras Públicas passa a chamar-se Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Assim, em 1911, na presidência do Marechal Hermes da Fonseca, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia da Cunha Corrêa, institui a Lei Orgânica que leva seu nome e estabelece o ensino livre. Esta Lei não trata da instrução primária nem da formação dos professores para esse nível de ensino, dando a entender que a instrução das massas populares não estava na ordem do dia do governo federal, como ocorrerá com a Reforma Eptácio Pessoa, de 1905 e como irá ocorrer com a reforma Carlos Maximiliano, de 1915, que não se ocupou do ensino primário, detendo-se no secundário e no superior.

A Conferência Interestadual, realizada em 1921, sugere a criação de escolas noturnas para adultos com a duração de um ano. Esta sugestão foi transformada em Decreto sob nº 16782/A, de 13 de janeiro de 1925 que é conhecido pelo nome de Lei Rocha Vaz ou reforma João Alves. No seu artigo 27, diz que “poderão ser criadas escolas noturnas para adultos, com curso de duração de um ano”. Essas escolas preparariam mão de obra para as indústrias já abertas ou ainda por iniciar o funcionamento dentro do que se convencionou chamar de “substituição de importações”, em um momento histórico em que ocorrem os processos de urbanização e de industrialização. Assim, o operário trabalharia de dia e estudaria à noite, seja alfabetizando-se, seja seguindo cursos regulares de ensino primário e/ou secundário.

A Constituição de 1934 atribui ao poder executivo o direito de “traçar as diretrizes da educação nacional (Artigo 5, XIV), afirmando no Art.148 que “cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das

ciências, das artes, das letras e da cultura em geral...bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual”. Assevera, ainda, no Artigo 149, pela primeira vez, que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País”. Estabelece também, no Artigo 150, parágrafo único, letra “a”, o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”, colocando, portanto, o ensino primário dirigido aos adultos, isto é, aqueles que não o cursaram na época propícia, sob a responsabilidade da União que teria o “dever” de ministrá-lo gratuitamente. Vale dizer que a Constituição de 1934 apresenta um reflexo dos movimentos sociais nacionais em processo na época que reivindicavam e reafirmavam a instalação de um Estado democrático capaz de se ocupar das políticas sociais capazes de fazer do homem um cidadão.

Em 14 de novembro de 1942 o Decreto de nº 4.958 criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, cujos recursos oriundos de um imposto de 5% sobre o consumo de bebidas, seriam aplicados com a finalidade, entre outras, de “ampliar e melhorar o ensino primário de todo o país” (Artigo 2, parágrafo único).

A lei 4.024/61 no seu art. 99 determinava que aos maiores de 16 anos fosse permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, que de acordo com MENEZES & SANTOS (2002), era o nome dado ao curso de educação de jovens e adultos. Na mesma situação os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial.

Importante ressaltar que esses certificados eram expedidos mediante aprovação do exame de madureza sem necessidade de participação em regime escolar, pois segundo os autores, a maioria das pessoas que procuravam esses cursos eram autodidata a quem somente o exame interessava. Entretanto, era exigido um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, sendo essa exigência abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. O curso madureza foi substituído em 1º de setembro de 1970 pelo projeto Minerva, que visava “coordenar as transmissões de programas educativos e culturais por todas as emissoras de rádio do país” (PRADO, 2007). A intenção do governo era atingir uma grande massa da população que não tinha acesso às escolas, principalmente nas regiões onde existiam poucas escolas e escassez de professores.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 trouxe a esperança para os que estiveram excluídos do sistema educacional, uma vez que foi realizada por um governo popular que, de certa forma, estava alcançando significativos avanços, motivado especialmente pelos movimentos sociais do final da década de 1950 e início da década de 1960¹⁹. Mas como a promulgação da lei foi tardia, sua efetivação não alcançou bons êxitos. Com a efervescência cultural com que vivia o país nesse período, seria o momento adequado para resolver o problema do analfabetismo.

Na década de 1960 surgem diversos movimentos que visavam uma educação de jovens e adultos, dentre os quais:

1. *O MEB- Movimento de Educação de Base* foi fundado em 21 de março de 1961 e tinha como sede Brasília. Este movimento é vinculado à igreja católica e realiza ações de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país, que apresentam índices sociais e econômicos abaixo dos desejados. O movimento trabalha em parceria com os governos estaduais.
2. *MCP – Movimento de Cultura Popular* foi criado em 13 de maio de 1960, pela Prefeitura de Recife e, segundo Gaspar (2009)

era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País.

A autora também esclarece que uma das propostas básicas do movimento era voltada a educação de adultos, e por esse motivo, em setembro de 1961, “foram criadas escolas de rádio que visavam suprir esse segmento educacional bastante carente”. De acordo com a autora o movimento foi extinto em 1964 com o golpe militar, sendo que foram destruídas as obras de arte e queimados todos os documentos constantes na sede.

3. *De pé no chão também de aprende a ler*: Trata-se de uma campanha criada em Natal no ano de 1961 e implantou o ensino primário para crianças de bairros pobres. As escolas eram cobertas com palha e tinham chão batido.

¹⁹ Um dos movimentos de destaque da época foi realizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – chamado de Movimento de Educação de Base.

O conjunto desses movimentos populares fez com que o sistema político brasileiro permitisse a implantação, em 1963, do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura que vinha sendo idealizado por Paulo Freire desde 1958, em parceria com muitos segmentos da sociedade, tais como sindicatos e igrejas. Vale destacar que neste período os analfabetos eram proibidos de votar, o que também ajudou a aumentar o interesse do então governo populista pela erradicação do analfabetismo, uma vez que isso significava crescimento do seu eleitorado.

Contudo, o clima de euforia e otimismo com a educação durou muito pouco. Possivelmente temendo a perda de privilégios, a elite brasileira procurou reagir aos avanços de tais movimentos, os quais estavam congregados ao governo populista. A ação reacionária foi concretizada com o Golpe Militar de 1964, que teve como um de seus primeiros atos a eliminação de todos os programas de educação, especialmente o Programa Nacional de Alfabetização de Freire. Além disso, vários intelectuais brasileiros foram exilados, como foi o caso de Freire. Na contramão, os militares promoveram programas conservadores para pôr fim aos avanços dos movimentos populares. A lei 5400 de 21 de março de 1968, ao tratar do recrutamento militar e seu ensino, faz uma menção à alfabetização de recrutas. Nela em seu artigo 1º afirma que os brasileiros, aos dezessete anos de idade, e que ainda não estivessem alfabetizados, deveriam fazê-lo obrigatoriamente. Para servir de estímulo, o governo determinou que o funcionário público que conseguisse alfabetizar 10 listados teria registrado em seu prontuário uma distinção de mérito, enquanto que os civis seriam condecorados com um diploma honorífico. Esta lei tem como objetivo, capacitar os soldados para que pudessem exercer as funções de treinamento militar.

A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida Emenda da Junta Militar, usa pela primeira vez a expressão direito de todos e dever do estado, para a educação. É nesse contexto, que se desenvolvem várias reformas de cunho autoritário, como são os casos das Leis n.º 5540/68 e n.º 5692/71, as quais versam sobre o processo de “modernização conservadora”. Destaque especial dado à Cruzada da Ação Básica – ABC, que teve influência evangélica norte-americana, a qual durou até 1971. Na esteira das ações conservadoras, mediante em 1967 a Lei 5379, com a intenção de apaziguar os anseios da população, o governo militar implantou o conhecido MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que teve abrangência em todo o território nacional.

Como era idealizado pela ditadura, o MOBRAL estava focado fundamentalmente às necessidades do mercado de trabalho, sem se preocupar, é claro, com a formação crítica e transformadora da população. A base para o desenvolvimento deste programa era justamente o modelo econômico do período, que exigia um aumento substancial da produção nacional, o que demandava mão de obra qualificada. Assim, uma proposta para erradicar o analfabetismo de jovens e adultos foi institucionalizada nas redes de ensino de todo o país, que contou com sua regulamentação na lei 5692 de 1971, na reformulação geral do ensino brasileiro, com a implantação também do supletivo. O supletivo era também uma alternativa de repor escolaridade à evasão escolar precoce, que tinham apenas conhecimentos básicos de escrita e leitura. A intenção era apenas prepará-los para o serviço operariado com mais dedicação e produtividade, com uma formação para a passividade e obediência.

Para Leite o programa MOBRAL da década de 1970 foi mais uma proposta frustrada que tentou erradicar o analfabetismo entre os brasileiros, embora esta tinha por finalidade o cumprimento dos interesses do novo modelo econômico mundial. O principal motivo, segundo o autor, foi a inadequação com a realidade econômica e política do Brasil. Além do mais, o MOBRAL não concebia a educação como possibilidade de transformação histórica, identificando características próprias na alfabetização de adultos, distintas das características pertencentes às crianças (1999, p. 28).

O MOBRAL tinha o objetivo de resolver o problema do analfabetismo em uma década. Este programa também se destacou por ser o único até então existente que obteve abrangência nacional, uma vez que os posteriores tiveram repercussões locais, geralmente sob a tutela das secretarias municipais, quando muito, às secretarias estaduais.

No entanto, esta identidade nacional do MOBRAL trazia outras intenções, talvez predominantes. Seu foco de erradicar o analfabetismo sofreu grandes desvios, especialmente com o uso inadequado como instrumento ideológico a serviço do governo militar.

O MOBRAL sofreu por várias alterações, culminando na Lei LDB – Lei de Diretrizes e Bases n.º 5692 de 1971, que alterou a denominação de educação de jovens e adultos, até então MOBRAL, para supletivo. A intenção era, como dissemos, dar uma solução paliativa àqueles que tinham algum início de

escolarização, mas interromperam sua formação escolar. Também tinha o objetivo de aperfeiçoar com formação técnica os que retornassem à escola. A finalidade do ensino supletivo, segundo o art. 24 da LDB nº 5692/71, era:

a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único – O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

As intenções da lei são claras no que diz respeito aos objetivos mínimos da educação para jovens e adultos, ensinar a ler e escrever, bem como fornecer conhecimentos técnicos de formação profissionalizante. Vejamos o que diz o art. 25 da referida LDB:

Art. 25 – O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1 – Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2 – Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante atualização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Assim, com o supletivo, continua a política educacional voltada para os interesses econômicos, caracterizada pela ênfase técnica, ditada pela expansão industrial do momento. Contudo, a lei tem um ponto favorável, pois, segundo Leite ela traz pela primeira vez um capítulo dedicado exclusivamente para sua regulamentação (1999, p.36). Vale destacar que o supletivo tinha propósitos exclusivamente técnicos, mas sem nenhum aspecto crítico, com formação conscientizadora dos indivíduos.

Os resultados obtidos pelo ensino supletivo, conforme Di Pierro (2001, p. 23), não foram muito interessantes, principalmente por alguns motivos claros: muitas limitações pedagógicas para alcançar a compensação que visava o programa; baixo índice de recursos financeiros; e limitada formação dos professores para atuar neste programa. Como se sabe, estas deficiências foram identificadas na educação brasileira em geral, mas especialmente na educação de jovens e adultos.

Em 1985, devido a uma série de críticas, o MOBREAL é substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar – que visou

integrar o supletivo aos antigos propósitos do MOBRAL. Este novo programa congregava os objetivos dos dois anteriores programas de educação de jovens e adultos, além de apresentar diretrizes para a formação e aperfeiçoamento dos educadores. No entanto, na continuidade dos mesmos interesses maiores da época, este programa estava voltado para a formação técnica, submetida aos interesses neoliberais predominantes. Contudo, alguns avanços sociais começam a ser esboçados e ficam mais explícitos na Constituição Federal de 1988, a qual apresenta a obrigatoriedade da educação de jovens e adultos, um dos principais avanços da matéria.

Uma das novidades da Constituição Federal de 1988 em relação à educação é a convocação da família para colaborar e incentivar o processo educativo. O termo colaboração aqui tem significado de reconhecimento por parte do Estado da enorme tarefa que cabe à sociedade na formação de seus cidadãos. Ao dividir as responsabilidades com a sociedade civil organizada, o Estado quer evidenciar a importância educacional para construir uma sociedade melhor. Em seu artigo 205 afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a educação escolar é compreendida como uma dimensão indispensável à cidadania à formação política e como espaço de (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Para Oliveira (1998), é inédito em nossa história constitucional a exposição da Declaração dos Direitos Sociais com ênfase na educação.

No artigo 205 da Constituição Federal, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família²⁰, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Está presente nos três parágrafos do artigo 208 da Carta Magna os mecanismos fundamentais para confirmar a relevância da declaração do Direito à

²⁰ Este artigo reafirma o dever do Estado na garantia da educação, como no texto de 1969.

Educação. Portanto, o § 1º afirma que, “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”. Comentaristas da Constituição de 1946 apresentam em suas publicações científicas inúmeros debates jurídicos em torno desta afirmação, qual seja, se o Direito à Educação constituía direito público subjetivo, mesmo que não estivesse explícito como tal na Lei Maior. Segundo OLIVEIRA (1998, p. 63), Pontes de Miranda, nos seus comentários à CF/1946, afirma: “Quanto à estrutura do Direito à Educação, no estado de fins múltiplos, ou ele é um direito público subjetivo, ou é ilusório”.

Quanto ao sentido da expressão “direito público subjetivo”, Cretella (1993, p. 24) afirma que o art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente.

No comentário à declaração do Direito à Educação enquanto o primeiro dos Direitos Sociais, afirma o autor:

todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETELLA, 1991, p.881 - 882).

Com a introdução desses dispositivos, torna-se possível a exigência do Poder Público no cumprimento desse direito. O § 2º do artigo 208 afirma que: “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. O diferencial está na possibilidade de responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade competente à promoção deste direito, e não necessariamente o Poder Público em geral.

3.2 A LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após a promulgação da Constituição Federal deu início o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sido aprovada no final do ano

de 1996, sob o nº 9394/96 publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, Seção I. Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 assegurava que a educação Fundamental era um dever do estado e que o mesmo deveria garantir a gratuidade e a obrigatoriedade. Mas, o destaque que aqui damos é que o artigo 208 ainda evidencia que tais garantias deviam se estender também àqueles que não tiveram acesso adequado à educação em idade apropriada.

Com objetivo de analisarmos a obrigatoriedade do Estado e do Município em oferecer cursos a todos aqueles que não se alfabetizaram na idade apropriada, tomamos como documento oficial a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, especificamente o artigo 87 que declara: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (§ 1º da LDB).

Possivelmente, o principal diferencial da lei seja o § 3º, onde determina que em cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverão: Parágrafo II – “prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”.

A lei também prevê, no art. 4, inciso VII, que a

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Sepúlveda realizou uma pesquisa com objetivo de compreender as práticas pedagógicas dos alfabetizadores de um Programa específico de Alfabetização Solidária (PAS) e buscou entender o quanto as mesmas colaboram com a formação dos profissionais comprometidos com a erradicação do analfabetismo em suas regiões de atuação (2009 p.38).

O Programa denominado PAS foi um dos marcos legais e operacionais da LDB n.º 9394/96, o qual visava garantir a oferta de ensino fundamental para jovens e adultos como política pública de Estado. Segundo a própria proposta do programa, a ideia era promover ações que pudessem combater o que seria uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo. De imediato, foi possível perceber que não apresentava características tão inovadoras dos modelos e estruturas de programas de alfabetização já existentes (MACHADO, 2009, p. 22).

Sepúlveda ressalta que, em 1991, o MEC, por imaginar que a educação infantil paulatinamente iria eliminar o analfabetismo, resolveu extinguir o Programa

Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), não atuando mais na educação de jovens e adultos. Isso, segundo a autora, causou uma lacuna no âmbito das políticas públicas de educação, uma vez não daria a oportunidade aos jovens e adultos se alfabetizarem ou complementarem sua formação escolar. O resultado disso foi a escusa da União em financiar programas ligados a educação de jovens e adultos. (2009, p.38).

No entanto, a atuação do governo federal na EJA reiniciou-se em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, assumindo somente um papel de parceiro principal no programa Alfabetização Solidária²¹. Este programa, que era uma parceria entre os poderes público e privado, geria os recursos repassados pela União aplicados aos alfabetizandos. Em relação aos alfabetizadores, o programa oportunizava uma formação inicial e continuada com pagamentos de bolsas, compra de material didático e pedagógico.

O programa AlfaSol tinha por objetivo atender os estados e municípios com elevado número de analfabetismo. Sendo assim, sua atuação não se dava em nível nacional, como nos grandes centros urbanos, mas tinha atuações locais, especialmente nas regiões norte e nordeste. Apenas em 1999 o programa se estendeu aos grandes centros urbanos.

Sepúlveda salienta que o programa AlfaSol teve como um de seus principais pontos de crítica, a rápida e escassa formação inicial dos educadores, a qual era apenas de um mês e, ainda, sem o acompanhamento das IES. Esta excessiva celeridade da formação docente também se aplicava no próprio período de alfabetização dos alunos, que era aproximadamente de cinco meses (2009, p.39).

A continuidade dos estudos dos alunos que passaram pelo curto período de alfabetização, os pós-alfabetizados, não tinha uma adequada articulação com os cursos de educação de jovens e adultos dos municípios, o que culminava no grande número de desistência de continuidade de estudos destes alunos no EJA²².

²¹ “A Associação de apoio à Alfabetização Solidária – AlfaSol – é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que foi criada, no âmbito do governo federal daquela época, pelo conselho da comunidade solidária, órgão responsável pela formulação, desenho e integração das políticas sociais federais daquele governo” (SEPÚLVEDA, 2009, p.38).

²² “A questão da falta de articulação só foi resolvida com a criação do Programa Recomeço em 2001, destinado ao financiamento de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Este programa fazia parte do Programa Alvorada que integrava as políticas sociais e federais, nos municípios com baixo desenvolvimento humano. Contudo, é importante ressaltar que a AlfaSol, neste período em que foi parceira do governo de FHC, desencadeou uma grande mobilização nacional, interagindo com organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF no debate sobre as políticas de alfabetização, tanto com a sociedade civil quanto com os poderes públicos e institucionais. [...]”

No entanto, Machado e Sepúlveda identificam contradições no processo de legalidade e legitimidade do EJA, uma vez que o mesmo governo que sanciona a LDB de 1996 vetou uma lei da época que criava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Este veto de FHC atinge diretamente a EJA, uma vez que as matrículas nesta modalidade de educação foram desconsideradas na redistribuição dos recursos do Fundo.

O Ensino Fundamental obrigatório e gratuito tornou-se, pela Constituição Federal do Brasil de 1988, um dever do Estado, não somente para aqueles que estavam em idade regular no processo educacional, mas também para os atuais jovens e adultos que não tiveram acesso à educação. No entanto, apesar do debate promovido em torno da elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, que previa a inclusão de uma nova proposta educacional para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que essa também pudesse ser incluída como um direito à educação, alguns direitos que o projeto defendia não chegaram a ser incluídos no texto final. Este estabeleceu na seção V, do capítulo II, artigo 37, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação de Jovens e Adultos deveria ser destinada somente àqueles que não puderam realizar seus estudos, tanto no ensino médio como no fundamental em idade apropriada. Fica assegurado, no entanto, uma educação gratuita e adequada à realidade e às características dos alunos, bem como o incentivo à permanência do aluno-trabalhador na escola com políticas integradoras. A mesma constituição também define que se mantenham os cursos supletivos, e que estes estejam em sintonia com o currículo nacional, permitindo assim uma continuidade nos estudos.

Fica também acordado que a Constituição da República Federativa do Brasil responsabiliza os Estados e Municípios pela oferta da educação de jovens e adultos ou na sua alfabetização. Contudo, deve ser mencionado que nas Disposições Transitórias da LDBEN salienta-se que tanto a união, como os estados e municípios devem articular-se também para oferecer cursos presenciais ou mesmo à distância para as pessoas não escolarizadas.

Atualmente a AlfaSol atua como uma ONG e continua com seus propósitos de alfabetização de jovens e adultos, em parceria com empresas e com a sociedade civil, sob a proposta de *adote um aluno*. Também mantém convênio como o Programa Brasil Alfabetizado. No governo Lula, a partir de 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado” (SEPÚLVEDA, 2009, p. 39-40)

No entanto, a exclusão das matrículas do Ensino Fundamental Supletivo nos cálculos para a redistribuição dos recursos da Educação Básica, ocorrida nos anos 1990, fez com que aumentasse a precariedade no sentido da falta de vagas e dos recursos. Justificou-se tal opção pela fragilidade das estatísticas e dos dados disponibilizados, bem como pelos inúmeros cursos do EJA que estavam sendo ofertados. O veto foi considerado por muitos como um ato inconstitucional, porque privou o jovem e adulto à educação fundamental, mas as consequências práticas parecem ter sido ainda maiores na medida em que tal opção governamental representou um desestímulo aos governos estaduais e federais em expandirem a Educação de Jovens e Adultos.

A Emenda Constitucional 14/96 que criou o FUNDEF, gerou uma significativa alteração no texto da Constituição Federal ao substituir a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, por um mecanismo de cooperação entre as esferas de governos na ordem de 15% dos recursos subsidiados pelos Fundos de Participação de Estados e Municípios, ICMS e IPI, com parcelas da União quando o valor não pudesse ser atingido.

Ao excluir a Educação de Jovens e Adultos dos seus cálculos, passou-se a priorizar apenas o Ensino Fundamental e os recursos governamentais eram destinados às escolas para apenas esses alunos. Desse modo, com a criação do FUNDEF, gerou-se uma contradição com a União no que compete a educação, ou seja, se a União continuaria seus esforços na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental, ou se a União se incumbiria de manter os recursos mínimos para os Estados e Municípios garantirem a educação.

O choque entre a Lei nº 9424/96 e a LDBN é claro, porque a primeira explicita que a Educação de Jovens e Adultos deverá ser excluída dos cálculos do FUNDEF, enquanto que a segunda afirma que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica, nos níveis tanto Fundamental como Médio. Embora recebendo muitas críticas, o FUNDEF manteve-se até 2006, sendo substituído no final do mesmo ano pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).

A criação do FUNDEB gerou uma grande discussão entre entidades e movimentos sociais e educacionais, intitulada de “FUNDEB para valer”, sob a Coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Todo esse embate prolongou-se até o final do ano de 2006, não havendo mais tempo hábil para ser

implementado no ano seguinte, sendo o aprovado sob Medida Provisória de 28 de dezembro de 2006, de n.º 339. A conversão da Medida Provisória em Lei ocorreu em abril do ano seguinte, com a Inclusão do FUNDEB das Matrículas da Educação Infantil e do Ensino Especial, ampliando os recursos para atender os alunos da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Contudo, para a Educação de Jovens e Adultos, ainda não foram conquistados os direitos de igualdade contidos nas Leis Educacionais, pois o repasse não foi integral, ficando com apenas 0,7% em relação de um aluno do EJA com os outros alunos das séries iniciais, impossibilitando, desse modo, de dar um passo maior no sentido da igualdade na inclusão dos alunos do EJA.

Segundo especialistas, a exemplo de Di Pierro houve uma grande expansão com as políticas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil em meados dos anos 80 até o final dos anos 90. No entanto, essa expansão foi insuficiente para atender a demanda de alunos com mais de 15 anos e que ainda não estavam alfabetizados. Afirma a autora que embora o ritmo tenha sido acelerado, a demanda foi ainda maior, o que faz com que o país não tenha conseguido atingir a meta fixada na Conferência Mundial de Educação Para Todos de redução dos índices de analfabetismo à metade daqueles vigentes em 1990. E conclui:

o analfabetismo funcional apresenta-se como um fenômeno extenso, difundido por todas as faixas etárias (inclusive entre os jovens), uma vez que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagens alcançados situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências, características do alfabetismo (DI PIERRO, 2001, p. 204).

Desde o surgimento dos primeiros movimentos de alfabetização de adultos no Brasil, esclarece Sepúlveda, os profissionais que atuavam nessa área não tinham a formação em Magistério. Dessa forma, eram referenciados como professores leigos.

As diversas leis de ensino, como vêm, até então não haviam demonstrado preocupação com a formação dos educadores da EJA. Quanto aos alfabetizadores, a LDB n.º 9394/96, em seu art.87, parágrafo 4º, enfatizava a necessidade de tal formação mediante cursos de capacitação em EJA ou “formados por treinamento em serviço”. A forma como o texto da lei foi apresentado pode conduzir o leitor a interpretar que se uma pessoa dispõe de um período maior de escolaridade e determinado treinamento nessa área poderia ser considerado professor da EJA. Para Sepúlveda (2009) é necessário identificar que a prática do Magistério em EJA tem

especificidades em relação à educação infantil em razão de estar diante de um público cuja faixa etária varia entre 15 a 60 anos, tendo alguns educandos, uma larga experiência de vida, e outros vivendo a fase da adolescência, mas que juntos tem em comum o desejo de saber ler e escrever.

Desde a década de 1950, pesquisadores e estudiosos em Educação Popular debatem sobre os requisitos essenciais para a formação do professor em EJA. A nossa pesquisa destaca, no entanto, Paulo Freire que expressou a partir de sua concepção pedagógica, importante preocupação através de sua atuação e convivência com os alfabetizandos nos movimentos populares por onde viveu e deixou o legado em suas obras, de como é possível formar educadores comprometidos com a formação diferenciada para alfabetizarem jovens, adultos e idosos, não somente tornando possível o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética, mas, ainda e, muito importante, levá-los a construir uma consciência crítica da realidade.

3.3 NEDEJA, PROEJA E CEEBJA

Para entender como se constituiu historicamente o Programa Paraná Alfabetizado, procuraremos resgatar o seu embrião, que é o Nedeja. O Núcleo de Estudos e Documentação de Jovens e Adultos (NEDEJA) é uma criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em meados de 2000. Seu objetivo é:

catalogar o acervo disponível, organizar um banco de referências sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, disponibilizando tal acervo para consulta dos estudiosos do tema, especialmente alunos dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado da UFF, bem como discentes, professores e pesquisadores de outras instituições (FEUFFONLINE, 2011).

O Núcleo torna público em seu Portal da Faculdade de Educação FEUFFONLINE os objetivos essenciais de sua implantação. Sua área de atuação se caracteriza por diversas ações inéditas propostas em suas atividades sendo fundamentais para desenvolver estudos e pesquisas relacionados a este segmento promissor, capazes de propor políticas voltadas à formação intelectual, moral e cidadã de jovens e adultos carentes dessa formação. Entre seus objetivos, destacam-se o suporte às disciplinas e atividades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Graduação e Pós-graduação (*Lato e Stricto Sensu*); estudos e pesquisas na área de

EJA; intercâmbio e permuta com outros centros e núcleos congêneres, instalados em universidades ou funcionando como organizações não-governamentais; organizar e processar o material disponível, que compreende cerca de 500 documentos textuais e audiovisuais, envolvendo o histórico e principalmente materiais didáticos dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 e 1980; documentação atual e oficial de instituições, sobre as ações relativas à EJA; reunião de teses, dissertações e livros, assim como textos atuais sobre a EJA; obtenção de materiais didáticos (textos e audiovisuais) que estão sendo produzidos para as experiências em curso, assim como as correspondentes orientações para sua utilização; cadastro das instituições atuantes na área de EJA, em articulação com a Ação Educativa.

Os documentos disponíveis nesse espaço são fruto de esforços dos pesquisadores do NEDEJA. Os documentos referentes à Educação de Adolescentes e Adultos foram obtidos pelos pesquisadores do Núcleo na Biblioteca Anísio Teixeira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pois ela contém o acervo do antigo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, enriquecidos por matérias publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Algumas coleções de documentos do MEB foram guardadas desde o início dos anos de 1960 e complementadas no início dos anos de 1980 em parceria com projetos financiados pelo CNPq. Dos outros movimentos do período de 1960-1964, parte da documentação também foi obtida diretamente junto a esses movimentos, quando do seu funcionamento, e complementada posteriormente com doações e achados. Esses achados correspondem a materiais escondidos em tetos de igrejas, fundo de caixas d'água, durante os anos da ditadura e encontrados casualmente. Os pesquisadores do NEDEJA se defrontaram com documentos cujo estado era precário devido a sua deterioração. As dissertações, teses e os livros produzidos sobre essas experiências também foram sistematicamente reunidos.

Um DVD tem sido distribuído gratuitamente para universidades, instituições e organizações que tenham interesse sobre o tema. Também será reorganizado o acervo documental, com documentos não contidos no DVD. Esse acervo continuará sediado no NEDEJA. Pretende-se ainda, continuar a processar a documentação relativa às experiências de educação popular e educação de jovens e adultos de outros períodos. O próximo recorte abrangerá as iniciativas realizadas entre 1967 e 1990, que compreende a Cruzada ABC – Ação Básica Crista, o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, iniciativas de alfabetização funcional

patrocinadas pela UNESCO²³ e da educação popular realizada pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, em grande parte apoiada pela Igreja católica.

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional) apresenta como meta diminuir os percentuais de analfabetismo encontrados na educação brasileira e publicados através dos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Informam esses órgãos que no ano de 2003, 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados na EJA. A partir da divulgação desses índices alarmantes, e a necessidade de iniciativas para abertura de vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, em âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA, nº 5478, de 24 de junho de 2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006 que consagra diretrizes inéditas extensivas do primeiro Decreto com abrangência na inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (MEC, 2006).

Conforme o MEC, o PROEJA tem como ação fundamental “a integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante” (MEC, 2003). Diante deste quadro, torna-se necessário desenvolver ações relacionadas a inúmeros desafios, entre eles a “organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infra-estrutura para oferta dos cursos dentre outros” (MEC, 2003).

Conforme determina o Decreto nº 5840, de 2006, e a partir do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas: (MEC, 2006)

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

²³ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas. Disponível em: www.infoescola.com/geografia/unesco. Acesso em: 18-07-2011.

- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Na condição de oferecer novos cursos e qualificar os que já se encontram em andamento a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/Mec) desenvolve uma rede de ações. Destacam-se algumas ações realizadas pelo PROEJA em anos anteriores no período que compreende os anos de 2006 a 2009.

As fontes de recursos para o PROEJA, nos Estados e Municípios, são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11 494 de 20/06/2007). Em seu Artº 10 afirma que a distribuição proporcional de recursos dos fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino de educação básica: a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. Os Estados podem também participar do Programa Brasil Profissionalizado, através do decreto nº 6 302 de 12/12/2007, criado pela SETEC para fomentar a oferta de Educação Profissional nos Estados. Também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebe recursos da SETEC por meio da Ação 12.363.1062.6358.0001, fomento à capacitação de recurso humano da Rede Federal e recursos diretos do Tesouro Nacional para as matrículas de PROEJA técnico.

Apesar das muitas iniciativas e do aumento dos recursos, o PROEJA ainda necessita de ações macro, mas também ações locais²⁴, nos Estados, Municípios e

²⁴ Destaca-se o Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em Proeja ocorrido em 27 a 29 de outubro de 2010 na Universidade Federal de Santa Maria em que congregou pessoas de diferentes Instituições, incluindo professores, alunos, pesquisadores e palestrantes. A iniciativa do evento envolvia questões essenciais como avaliar, discutir, conhecer e reconhecer experiências em andamento e apresentar projetos inovadores que possam ser praticados e melhorados, visando à inserção qualificada e a permanência assistida de jovens e adultos dentro dos programas disponibilizados na Rede Federal. Os participantes do FÓRUM foram unânimes em reconhecer o empenho da SETEC-MEC em traçar estratégias para a inclusão social e na melhoria de acesso e permanência de Jovens e Adultos na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no Brasil. Os participantes redigiram e

Escolas, para que o princípio do Direito à Educação dos jovens e adultos preconizado no artigo 208 da Constituição Federal e reafirmado no § 3.º do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional seja efetivamente posto em prática: Diz o artigo que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

As significativas mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, com o aumento na demanda de alunos, levaram também à criação de uma nova forma de escolarização, tornando-se fundamental a criação de outros Centros de Estudos Supletivos e, com isso, a ampliação do quadro de professores. Juntamente com a necessidade de ampliação, vieram também as mudanças na forma de atendimento, exigindo maior presença dos alunos nas aulas, organização de horários, combinação de momentos individuais e coletivos de atendimento também nas necessidades específicas.

No Projeto Político-Pedagógico suplência era primeiramente uma modalidade temporária, para quem “necessitava comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos”, mas acabou se tornando uma forma de ensino permanente com o intuito de atender à grande demanda anual. Contudo, no decorrer dos anos, ajusta-se mais à realidade do ensino regular²⁵ (CEEBJA, 2009, p. 6).

3.4 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ

O Estado do Paraná na década de 1920 conforme afirma Ruy Wachowicz, em sua obra *História do Paraná* (2001) se mostrava em ascensão, especialmente na agricultura, com influência marcante pela imigração européia. Porém, o descontentamento se sobrepunha em razão da situação econômica e política da

publicaram uma carta com as análises e opiniões de cada membro em relação ao Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA, portanto, afirmaram: “a atual gestão da SETEC se destaca pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica, pela busca no aumento de vagas para professores e para servidores técnico-administrativos, bem como aporte de recursos para a expansão da infra-estrutura e aquisição de equipamentos, incentivo para a produção de materiais pedagógicos e para a formação continuada de gestores e professores, garantindo assim o aumento de vagas discentes e oferta de novos cursos e/ou habilitações que atenderão aos Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais e promoverão a inclusão social e profissional das camadas menos favorecidas”(CARTA, FORUM, 2010).

²⁵ No município de Irati, em 1986, iniciaram-se as atividades do ensino de jovens e adultos como Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES). Depois, passou a ser Centro de Estudos Supletivos (CES) e atualmente é conhecido como Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), o qual tem o intento de proporcionar aos jovens e adultos a conclusão de seus estudos para ampliação de horizontes no mercado de trabalho e/ou o princípio da alfabetização.

nação. Em conjunto à crise política havia também, no Estado do Paraná, e no País uma expressiva crise social. No Paraná, desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), já aconteciam manifestações públicas de cunho social. Com o processo de industrialização, formou-se o operariado que vivia uma situação consideravelmente difícil. Em decorrência da crise mundial de 1929, esta situação agravou-se ainda mais quando o Brasil registrou um estoque de café superior ao habitual, de valor maior em comparação à moeda circulante no país (2001, p. 214).

Em 1930, quem governava o Paraná era o presidente Affonso Alves de Camargo e em 05 de outubro este foi deposto pelo Major Plínio Alves Monteiro Tourinho, que assumiu o posto de interventor o General Mário Tourinho. Em 1932, o General Tourinho entregou o governo ao interventor nomeado por Getúlio Vargas chamado Manoel Ribas. O qual governou o Estado do Paraná durante 13 anos consecutivos. “(...) devido a seu modo prático de governar, tornou-se rapidamente muito popular, apesar de ser por vezes ríspido (...)” (WACHOWICZ, 2001, p. 216). Foi neste governo, segundo o mesmo autor que se consolidou a Companhia de Terras do Paraná o que representou com expressividade o desenvolvimento da colonização de setentrião que resultou na supremacia econômica do Estado para o café, e culminou em situação favorável com o seu habitat.

Na década de 1930, os ingleses da "Paraná Plantations Limited" venderam uma extensa área do norte ao migrante brasileiro, a saber, mineiro e paulista. A chegada de mais de um milhão de migrantes no norte do Paraná não significou ameaça à hegemonia política praticada no Estado pela elite do Paraná tradicional (WACHOWICZ, 2001, p. 283).

Em 1950 o território paranaense foi ocupado por uma nova frente pioneira, resultante de problemas oriundos da mão de obra agrícola no Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Wachowicz esclarece que:

as elites do Paraná Tradicional nunca se preocuparam a fundo com o norte do Paraná ou mesmo com o sudoeste e o oeste. As camadas hegemônicas que governavam o Paraná, sobretudo no início do século, não viam com bons olhos a presença dessas populações que alguns de seus expoentes chegavam a chamar de *adventícias*. Perceberam que poderiam perder a liderança absoluta que exerciam no estado, pois a balança demográfica estava cada vez mais pendendo para o norte. Perceberam que se as populações do norte tomassem consciência do *peso específico* que representavam, automaticamente, tomariam a sua parte e pretendiam participar da liderança política do estado. Já dispunham de forte peso demográfico e econômico: a hegemonia política seria simples consequência dessa equação (2001, p. 285).

A partir da década de 1960 o Estado do Paraná pode ser considerado territorialmente ocupado e com influência marcante no norte em relação à política e administração paranaense.

Através do Código de Educação de 1937 na esfera educacional, o Paraná, a partir de 1930, buscou sintetizar e unificar o ensino através do projeto que tramitava na Assembléia Legislativa em razão do Estado Novo. Para Alir Ratacheski, em sua obra *Cem anos de Ensino no Estado do Paraná* (1953) afirma que esses acontecimentos registraram transformações significativas. Todos os setores da vida sofreram verdadeira estagnação. Afirma e escritora:

(...) para o ensino foi um dos anos mais desastrosos. Inúmeros professores abandonaram suas cadeiras para ingressarem nos corpos revolucionários, outros fugiram de suas escolas e a maioria as conservou fechadas até que a ordem se restabelecesse (1953 p. 34).

Esta situação se manteve até 1932, quando o Senhor Manoel Ribas foi designado para ser interventor federal. Houve restabelecimento no serviço de inspeção escolar e aplicadas punições aos professores faltosos.

Na década de 1940, a maioria do magistério era formada por professores extranumerários, o equivalente da categoria que correspondia a insuficiente formação pedagógica ou formação geral. O governo interpretava que a inexistência de conhecimentos específicos na formação do professor decorresse de inexpressiva formação moral e cívica. Para Miguel Maria Elisabeth Blanck em *A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho* (1997) a educação escolar era interpretada como aquela que diante de transmissão de conhecimentos sistematizados previamente designados pela Secretaria da Educação e Cultura, decorreria desenvolvimento intelectual, cívico e moral da personalidade do aluno e conduziria a melhoria social e econômica do meio. (1997, p.128),

Em função do desenvolvimento econômico e social do Paraná, como inclusive dos problemas sociais decorrentes do sistema capitalista em expansão, o Estado tomou medidas racionalizadoras nas diversas instâncias administrativas, com objetivo de adequar o crescimento e diminuir os problemas. Determinadas medidas foram tomadas, sendo uma delas a organização do sistema estadual de educação, através da lei orgânica. Assim, relata Miguel que, em 1949 o Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Estado, desenvolvido por Erasmo Pilotto, foi encaminhado à Assembléia Legislativa. No Anteprojeto estava expresso que as instituições de

educação de adultos teriam organização específica, com objetivo de sanar as inadequações do ensino primário e ampliação de conteúdo com conhecimentos inéditos propondo determinado diferencial da ciência ou da técnica, ao considerar a elevação do nível de vida do educando e de sua região (Artigo 15, II). Porém, o Anteprojeto não foi aprovado na Assembléia Legislativa.

Ratacheski afirma que no ano de 1953 existiam no estado do Paraná, conforme dados coletados na Secretaria de Educação e Cultura, 204 grupos escolares, 2382 Escolas isoladas, 114 Casas escolares, 105 Escolas particulares e 621 Escolas municipais, onde era ministrado o ensino primário em geral (1953, p. 37).

Conforme a legislação de ensino, em 15 de maio de 1947 foi publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná o Decreto n.º 2486, no qual se criava um curso ginásial misto, noturno: “[...] de modo que melhor se possa ministrar instrução secundária aos menos favorecidos de recursos financeiros e que por isso mesmo precisam trabalhar durante o dia” (PARANÁ, 1947, p.01). O artigo primeiro determinava que seria criado um curso ginásial misto, noturno, do primeiro ciclo, junto ao Ginásio Paranaense, Seção Feminina, na Capital do Estado.

No ano de 1953, através de Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado o Governador Moysés Lupion declarava em relação ao ensino primário supletivo:

o ensino primário supletivo é na sua maior parte, mantido com auxílio de verbas federais, 605 cursos funcionaram em 1955. Em grande parte, foram localizados nas zonas rurais sendo contemplados todos os municípios com pelo menos dois cursos, embora alguns deles não tenham conseguido instalá-los alegando dispersão demográfica. Afora esses, funcionam ainda 120 classes mantidas exclusivamente pelo Estado, na Capital e 43 no interior. Perto de 9000 alunos freqüentaram os cursos supletivos das duas ordens referidas acima (PARANÁ, 1956, p. 158).

Em 01 de outubro de 1962 foi criado o Programa Educacional de emergência especial, celebrado entre o Ministério de Educação e Cultura e a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Com o Programa Educacional de Emergência, o objetivo era a matrícula em classes noturnas de recuperação cultural e cívica dos jovens que completassem em 1962, ainda analfabetos, os 14 e/ou 18 anos, a expectativa era que dentro de um prazo de cinco anos, não existisse nenhum menor de 23 anos que não tivesse tido a oportunidade de alfabetizar-se. Assim, tornara-se prioritário o aperfeiçoamento do professorado através de cursos e o aumento da rede de escolas (PARANÁ, 1962, p. 07). Dessa forma, os professores seriam voluntários.

O documento faz menção também à aplicação de verbas para o ensino supletivo. O material didático (cartilhas, cadernos, entre outros) seria fornecido pela Secretaria de Educação e Cultura.

A Lei n.º4978, de 05 de dezembro de 1964, em seu Capítulo III, Parágrafo Único, trazia regulamentação referente à organização do ensino, afirmava que a educação de adultos fazia parte do sistema estadual de ensino:

o sistema estadual de ensino incluirá também cursos pré-vocacionais e de orientação profissional, cursos de ensino supletivo, de educação de excepcionais e de adultos, bem como escolas que ministram cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de pós-graduação (PARANÁ, 1964, p.03).

Na Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, o Governador Ney Aminthas de Barros Braga se posicionava em relação à demanda do ensino, e a urgência em desenvolver novas perspectivas de emprego especializado no Estado e conseqüentemente, a demanda por escolas, em especial, para atender a população de 11 a 28 anos. O Governador evidenciou que se tratava do ensino primário, e extensão de 04 para 06 anos de estudos obrigatórios. Neste período foi criada a FUNDEPAR – Fundação Educacional do Paraná²⁶.

Considerando a história da educação de jovens e adultos no Brasil, sabemos que na década de 1930, mesmo diante de todos os problemas políticos e econômicos enfrentados, surgiram diversos movimentos de educação de adultos. A década de 1940 se constitui em iniciativas políticas e pedagógicas. Nas décadas de 1950 e início da década de 1960 por iniciativa da sociedade civil surgem diversos movimentos de cultura popular. Nos anos que compreende 1963 e 1964 são lançados programas por iniciativa do Governo Federal que influenciaram o Estado do Paraná.

²⁶ “A Fundepar é o órgão responsável pela rede física do Estado. A instituição avalia as necessidades de cada comunidade, liberando recursos para a construção ou reformas de escolas e destinando verbas para a manutenção das unidades. Instituída no dia 02 de Julho de 1962, com o nome de Fundo Estadual de Ensino, pelo então Governador do Paraná Ney Braga, passou a ser chamada de Fundação Educacional do Estado do Paraná – Fundepar, em agosto de 1962 e, em 16 de julho de 1991, recebeu a denominação atual, de Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. [...] A Fundepar é responsável pelos prédios escolares, construção, obras, reparos, manutenção, assinaturas de convênios com prefeituras e associações de Pais e Mestres. Também equipa as escolas com conjuntos escolares e material permanente e distribui merendas e recursos do fundo rotativo para obras emergenciais”. Disponível em: <http://www.paraná-online.com.br/editoria/cidades/news/16545/> Acesso em 14-07-2011.

O período em questão ficou marcado como importante na história da educação em geral no Paraná. É necessário ressaltar a importante iniciativa de Erasmo Pilotto no âmbito da educação de jovens e adultos em que no Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação do Estado as instituições de educação de adultos seriam estruturadas de forma a suprir as inadequações do ensino primário e com a expectativa de ampliação do conteúdo com conhecimentos inéditos com particularidades da ciência e da técnica considerando o nível de vida do educando e de sua região (MIGUEL, 1999, p. 49).

Até a década de 1950, no Paraná, havia 450 cursos de educação de jovens e adultos em funcionamento. As leis continuavam expressando a necessidade da criação de cursos noturnos, apoio à iniciativa privada e ainda a criação de gratificação ao cargo de diretor do curso noturno.

O Programa Educacional de emergência do Governo Federal atingiu o Estado do Paraná e mobilizaria de forma positiva a educação de jovens e adultos por propor uma condição inédita de formação aos professores, como também a ampliação da rede de escolas. Em 1964, a Lei declarou que a educação de jovens e adultos comporia o sistema de ensino.

Historicamente, este período se consagra como marco importante para a relevância da alfabetização de jovens e adultos, como também de políticas de consolidação para a formação de professores. Porém, até este momento, a educação de jovens e adultos encontrava-se restrita a ensinar exclusivamente os rudimentos da escrita.

A pesquisa mostrou que durante todo o período, se houve preocupação com o analfabetismo, não houve a mesma preocupação com o preparo do educador de jovens e adultos.

3.5 PBA - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado do Ministério da Educação e Cultura, tem suas atividades iniciadas em 2003, e sua ação é direcionada para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A meta do programa é possibilitar o acesso à cidadania e o renovar do entusiasmo aos interessados em elevar sua escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou

superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. É oferecido pelo programa, a todos os municípios, apoio técnico integral, condizente à implementação das ações relacionadas ao mesmo, com objetivo de oferecer efetiva continuação dos estudos para os alfabetizandos. É permitido aos estados, municípios e o Distrito Federal a adesão ao programa por intermédio das Resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União. Os alfabetizadores devem ser preferencialmente os professores da rede pública, atuando no contraturno das suas atividades, recebendo para tanto uma bolsa do Ministério da Educação para o desenvolvimento das atividades. Contudo, qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa e para tanto deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada (MEC, 2011).

A partir de 2007, foi realizada uma reformulação do programa em relação ao pagamento das bolsas pagas pelo governo federal aos alfabetizadores e coordenadores. Com a modificação ficou estabelecido pelo MEC que o pagamento fosse feito diretamente ao bolsista através de depósito bancário em sua conta corrente. O portal do MEC na internet traz os valores²⁷ pagos aos alfabetizadores. Também é de responsabilidade do MEC/FNDE o pagamento aos coordenadores e o repasse dos recursos financeiros que correspondem aos estados e municípios. O órgão também deve repassar a verba para a formação dos alfabetizadores, aquisição de alimentação, compra de material didático pedagógico e para o apoio do professor em geral. No entanto, a formação, não há referência aos conteúdos que constituiriam a base teórico/prática do educador de jovens e adultos.

Desde a sua fundação em 2003, O Programa Brasil Alfabetizado, atendeu a 9,9 milhões de Jovens e Adultos²⁸. Somente no ano de 2009 a expectativa era de atender 2 milhões de alfabetizandos.

²⁷ I – Bolsa classe I: Valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa de jovens, adultos e idosos; II – Bolsa classe II: Valor de R\$ 275,00 (duzentos e setenta e cinco reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa que inclua jovens, adultos e idosos com necessidades educacionais especiais, a população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; III – Bolsa classe III: Valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para o tradutor-intérprete de LIBRAS que auxilia o alfabetizador com turma ativa que inclui jovens, adultos e idosos surdos; IV – Bolsa classe IV: Valores de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o coordenador de turmas de jovens, adultos e idosos; V – Bolsa classe V: Valores de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador com 2 (duas) turmas de alfabetização ativas.

²⁸ No ano da sua criação foram aplicados R\$ 245, 8 milhões ao programa.
Fonte: [HTTP://portal.do.mec.gov.br](http://portal.do.mec.gov.br). Acesso em 23 de março de 2011.

O Ministério da Educação desenvolve outras atividades extensivas à alfabetização e educação de jovens e adultos, além do Programa Brasil Alfabetizado. São elas:

- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) - que em 2008 distribuiu cerca de 1,7 milhão livros didáticos aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado.
- Coleção Literatura para Todos – que por meio de concurso seleciona e distribui às turmas do Programa Brasil Alfabetizado e às escolas públicas que ofertam EJA, obras literárias destinadas ao público neoleitor. Em 2009, foram distribuídas em torno de 300 mil.
- Programa Educação nas Prisões - que destina recursos para formação de professores e gestores e, também, para a constituição de acervo literário;
- Projeto Olhar Brasil – Desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde tem por objetivo identificar e corrigir problemas visuais com expectativa de reduzir as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população escolar à consulta oftalmológica e aquisição de óculos. O público beneficiário do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado.
- Outras ações: estímulo à obtenção do registro civil e combate ao trabalho escravo através da distribuição de cartilhas: "Orientações para obter o Registro Civil de Nascimento e a documentação básica" e “Escravo, nem Pensar!”.

3.6 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O Programa Paraná Alfabetizado é um programa promovido pelo Governo do Estado do Paraná, mediante a Secretaria de Estado da Educação (SEED) – Departamento da Diversidade – Coordenação de Alfabetização de jovens, adultos e idosos, em parceria com o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa também conta, para sua realização, com a atuação da Associação dos Municípios do Paraná (APM) e União dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná (UNDIME-PR). O programa é executado com a integração da coordenação do Programa, as coordenações dos

Núcleos Regionais de Educação, coordenadores locais, educadores, docentes de formação e estudiosos no assunto.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o Brasil ocupa a 73ª posição entre os países do mundo em número de analfabetismo. A região sul brasileira possui uma média de analfabetismo de 7,7%, sendo considerada uma das melhores do país. O Paraná, por sua vez, possui maior índice (9,5%) entre os estados do Sul²⁹ (PARANÁ ALFABETIZADO, 2011).

Entre os 24 estados brasileiros, o Paraná ocupa a 7ª posição de analfabetismo, contando até o ano de 2009 com cerca de 540 mil pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetos absoluto, o que compreende 7,1% da população paranaense com 15 anos ou mais. Segundo dados da SEED do Paraná, no ano de 2000, o número de jovens, adultos e idosos que se autodeclararam não alfabetizados era de aproximadamente 650 mil, perfazendo 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais. Outro dado preocupante também é que, no Estado do Paraná, no ano de 2009, mais de 25% da população com idade igual ou superior a 15 anos estão na condição de analfabetos funcionais, que são aqueles que não possuem quatro séries concluídas. Curiosamente, tanto no Brasil quanto no Paraná, a população não alfabetizada com idade igual ou superior a 15 anos é constituída por 70% de mulheres.

Para sanar o problema do analfabetismo paranaense, o programa mais atuante no momento como política pública de alfabetização, e que tem seu fundamento nas propostas pedagógicas de Freire, é o Programa Paraná Alfabetizado. A primeira edição deste Programa se deu em 2004, realizada em 225 municípios, atendendo 24624 alfabetizando jovens, adultos e idosos, com 1275 turmas de alfabetização. Já na segunda edição, em 2005, percebe-se um aumento significativo do Programa, quando o mesmo atingiu 340 municípios, sendo atendidos 46 966 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 2576 turmas de alfabetização (PARANÁ, 2009, p. 1).

O Programa Paraná Alfabetizado tem como objetivos:

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e

²⁹ Santa Catarina possui 6,3% e Rio Grande do Sul, 6,7%.

cultura popular; Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados desenvolvendo ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação para a garantia da EJA Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades; Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos; Articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada (PARANÁ, 2009).

Mediante os objetivos aqui apresentados, podemos notar que o Programa Paraná Alfabetizado possui estreita conexão com a proposta de Freire pelo fato desta modalidade de educação ser destacada como direito e instrumento da cidadania, enfatizando tanto o respeito à diversidade sociocultural quanto às expressões populares, tendo por objetivo maior, garantir aos excluídos o acesso às demais políticas e serviços sociais públicos.

Vale lembrar que a alfabetização proposta por Paulo Freire favoreceu o surgimento dos principais conceitos relacionados a alfabetização de adultos, tais como Educação de Adultos, Educação Popular, Educação comunitária, Educação não-formal, Educação de classe e Educação pública.

O Programa Paraná Alfabetizado, na esteira de Freire, considera a alfabetização como “resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da escolarização” (PARANÁ, 2009). Para ressaltar a importância de um programa de alfabetização para o Paraná, basta verificar o número de analfabetos que ainda existe no Estado, que é de 506.178, o que representa 5,77% da população paranaense, que é por volta de 10 milhões de habitantes³⁰. Consideramos que este número é alarmante, pois representa uma população de uma cidade como a de Maringá, por exemplo.

No entanto, o que se entende por alfabetizado? Segundo a proposta do Programa Paraná Alfabetizado, considera-se alfabetizada (alfabetização inicial) a pessoa que “lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades”. No entanto, esta ideia é de apenas dar acesso à escrita e leitura básica. Mas, a proposta vai além, pois diz propiciar a participação em “debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de

³⁰ Dados do Censo 2010 do IBGE. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

articulação da língua falada; expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive” (PARANÁ, 2009).

A estrutura do Programa é da seguinte forma. O processo de alfabetização é previsto que seja em 8 meses. A carga horária total de alfabetização perfaz o montante de 320 horas, subdividida em 10 horas semanais, mediante planejamento pedagógico de temas geradores oriundos dos interesses e das necessidades dos alfabetizandos e alfabetizadores, levando em conta as especificidades locais de trabalho e disponibilidade. A constituição das turmas de alfabetização se dá permanentemente ao longo do ano, com chamadas públicos de alfabetizadores e alfabetizandos. Os locais de realização das turmas de alfabetização são as escolas estaduais ou municipais, centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos.

O Programa Paraná Alfabetizado, de acordo com os dados apresentados acima, representa um avanço significativo em relação às políticas públicas e processos de inclusão social de jovens e adultos. No entanto, o Programa pouco menciona sobre as estratégias empregadas pelos professores nestes programas, a construção coletiva, dialógica e a troca de saberes entre professores e alunos.

Segundo a proposta, as formações iniciais promovem discussões sobre as mudanças no sistema educacional, o histórico regional e nacional da educação de jovens e adultos, a concepção de alfabetização, as principais práticas educativas realizadas, bem como discutir sobre a teoria, a identificação dos sujeitos envolvidos e suas diversidades, o papel e o perfil do educador no processo educativo, a utilização e a elaboração de materiais didáticos.

Assim como em outras modalidades, também na alfabetização de educação de jovens e adultos, a formação continuada é necessária ao desenvolvimento profissional dos educadores. São numerosas as experiências realizadas por diferentes esferas de governo, organizações não governamentais e instituições públicas e privadas de ensino superior (UNESCO, 2011).

Contudo, a “formação continuada” se restringe à participação em conferências, seminários e encontros que focam a educação de jovens e adultos, mas não distinguem a formação do educador que atua nesta modalidade de ensino da formação do professor alfabetizador no ensino fundamental.

Entre as iniciativas federais, destaca-se a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, uma iniciativa do MEC de 2004,

com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público por meio da formação dos professores. A rede é composta por universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, mantendo equipes responsáveis pela elaboração de cursos presenciais, à distância e semipresenciais, e materiais de orientação para a formação continuada dos professores em exercício na educação básica. Essa estratégia ressalta o papel da universidade frente à educação escolar pública, mobilizando a produção acadêmica na busca de saberes que apóiem os professores em sua prática pedagógica. Dois desses centros oferecem cursos de formação especificamente voltados para programas de alfabetização de jovens e adultos: o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), da Universidade Federal de Pernambuco, e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais.

Como vimos, se de um lado, há iniciativas do governo federal (MEC) e do governo do Estado do Paraná (SEED), no sentido de desenvolver programas de alfabetização de jovens e adultos, de outro lado, não há referência sobre o preparo específico do professor para atuar nessa modalidade de ensino. Assim, as bases teóricas de Paulo Freire que sustentam a formação do educador de jovens e adultos não são sequer mencionadas, isso porque tanto o governo federal quanto o do Estado do Paraná concebem o educador de jovens e adultos da mesma forma como vêem o professor que atua com crianças. Não há qualquer referência a uma educação para a liberdade, à construção da consciência crítica, à autonomia, ao diálogo, como elementos fundantes de um eventual currículo de preparo do professor educador de jovens e adultos.

Se não há referência sobre a base teórica da construção de um “currículo” de formação do educador da EJA, está ausente do discurso legal e dos projetos de “formação continuada” um currículo que atente para essa formação à luz do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Portanto, não aparecem eventuais “qualidades” que fariam parte do preparo do educador, tais como a humildade, o bom senso, a amorosidade, a coragem, a segurança, a paciência e a parcimônia verbal. Se essas “qualidades” estão ausentes, também não estão presentes certos “saberes necessários” do preparo específico do educador de jovens e adultos apontados por Paulo Freire, tais como a “rigoriedade metódica, a pesquisa (para não reproduzir o conhecimento), o respeito aos saberes do educando, a criticidade, a estética e a ética, o aprender a refletir, a disposição para o diálogo, a capacidade de ensinar com

amorosidade. Esses elementos teórico/práticos não somente preparariam o educador como o capacitariam a empregar um método de alfabetização capaz de não somente ensinar o alfabetizando a ler e escrever, mas também de construir a sua própria consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou não somente identificar se as categorias filosófico-pedagógicas da educação de Paulo Freire são contempladas no processo de formação docente para atuar na educação de jovens e adultos do Programa Paraná Alfabetizado, mas também destacar a especificidade da formação do educador que atua nessa modalidade de ensino.

Para tanto iniciamos a pesquisa destacando as principais categorias filosóficas da educação na perspectiva de Freire. Nelas identificamos que a alfabetização na perspectiva pedagógica freireana vai além de uma relação educador-educandos, pois ela expressa um ato político, na medida em que visa promover justiça social para dar acesso aos direitos fundamentais (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.). Com isso, pretende-se, oferecer condições para a liberdade e igualdade dos indivíduos alfabetizados, cumprindo realmente com os propósitos de uma verdadeira democracia a qual busca com a educação promover a autonomia e o esclarecimento dos educandos. Na posse desse entendimento, o educando poderá lutar contra todas as formas de injustiça e de discriminação social, bem como ser capaz de respeitar as mais diferentes culturas.

Buscamos na obra *Educação como Prática da Liberdade*, de Freire, as categorias de embasamento filosófico para sustentar esta pesquisa. A partir da categoria liberdade, foi possível perceber que se trata de uma ação pedagógica que possibilita os homens tornarem-se livres e não escravos de ideias, de concepções de mundo, de preconceitos.

Já a categoria educação bancária, identificamos que uma prática pedagógica fundamentada nesta categoria, promove uma educação contrária à proposta Freireana, pois esta impede a criatividade, o novo, a participação, enfim, tudo que possa promover uma emancipação do educando, no sentido pessoal e também enquanto cidadão.

A categoria da autonomia proposta por Freire visa, assim como pensara Kant, promover uma “maioridade” no educando, de modo que este consiga, segundo Kant, desvencilhar-se dos seus tutores, que dificultam sua prática no sentido da liberdade, e que para tanto necessitaria de fazer uso público da razão.

Com a categoria conscientização, o educando passa a enxergar o mundo com olhar crítico, capaz de perceber a presença da ideologia dominante. Esta percepção é

essencial para que a libertação e a autonomia se realizem. O diálogo, por sua vez, é uma categoria didática que promove a efetividade do processo de libertação. É por meio dele que se constrói uma consciência crítica no educando, e esta consciência crítica, segundo Freire é o estágio mais elevado da categoria da conscientização, condição indispensável para uma educação progressista.

Após o estudo das categorias, e suas especificidades, passamos para a compreensão dos saberes docentes necessários para a realidade brasileira, à luz da visão de Paulo Freire. Estes saberes, por sua vez, são desdobramentos das categorias Freireanas apresentadas na primeira parte do trabalho. Procuramos identificar os saberes imprescindíveis à formação do educador, presente nas obras de Freire, priorizando a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de modo que a prática pedagógica do educador esteja voltada à liberdade, ao respeito, à eticidade, à criticidade, ao diálogo e não à dominação. Com base na obra, acima citada, desenvolveu-se uma pesquisa sobre as qualidades e os saberes necessários à formação do professor, entre eles: a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a estética e a ética como saberes inerentes à formação docente, aprender a refletir sobre a prática e, aprender que ensinar não é transferir conhecimento. De acordo com tal necessidade de profissionalização do ensino, apresentamos, por fim, as principais críticas de Freire à condição docente da realidade brasileira, o qual enfatiza a necessidade de que o professor seja capaz de problematizar seu contexto político-social.

A delimitação da pesquisa, no entanto, realizou-se a partir da formação dos educadores que atuam no Programa Paraná Alfabetizado iniciado em 2004. Os programas de Educação para Jovens e Adultos motivados pela proposta freireana, como o caso do Paraná Alfabetizado, são exemplos de tentativas de transformação política e social. No entanto, é preciso entender que a alfabetização não pode ser reduzida ao simples fornecimento de leitura e escrita instrumentais, como mera preparação para o trabalho, mas, sobretudo, que seja capaz de oportunizar aos sujeitos o aprendizado da leitura para uma emancipação do sujeito.

Embora a nossa legislação federal, estadual e municipal, tenha em suas normas certa formação aos educadores que atuam na EJA, esta formação tem caráter geral, não contemplando as necessárias adaptações e especificações a essa modalidade de ensino. O caráter genérico da formação desse educador pode ser constatado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba:

anualmente, são ofertados eventos de qualificação aos professores que atuam na EJA, como, por exemplo, cursos, oficinas, seminários e relatos de experiências, como também material didático próprio, objetivando a melhoria da qualidade de ensino e do entendimento coletivo dessa modalidade (CURITIBA, 2006).

No entanto, este educador, que não conta com uma formação específica para atuar na EJA, utiliza-se dos manuais e dos cadernos que trazem o pensamento de Paulo Freire, e consequentemente classifica sua prática pedagógica como uma continuidade da proposta freireana, sem nunca ter recebido uma formação específica para tanto. Seu método de alfabetizar não é desse modo correspondente à metodologia freireana, pois alfabetiza adultos do mesmo modo como alfabetiza crianças nas séries iniciais.

Em entrevista³¹ com educadoras de duas escolas que atuam no Programa Paraná Alfabetizado, as mesmas afirmaram que não há formação específica para atuar como educador da EJA, mas somente a educação formal a todo educador.

Em visita à Secretaria da Educação do Município de Curitiba, em conversa com uma das responsáveis, a mesma relatou a inexistência da formação específica para os educadores que atuam na EJA. Segundo a entrevistada³²:

os profissionais que atuam na EJA dentro da RME não precisam de formação específica. Alguns fazem um curso de capacitação ofertado pelos profissionais do Departamento de Ensino Fundamental, mas este não é obrigatório para poder desenvolver a função. Para ser profissional da RME você precisa prestar um concurso público no qual é exigido o 3.º grau, isso já te habilita automaticamente para o trabalho com a EJA.

Para que os programas de políticas públicas voltados à educação de jovens e adultos sejam possíveis, a presença do Estado é imprescindível, como o próprio Paulo Freire preconizou, mas também que seus educadores sejam capazes em sua prática pedagógica em servir de verdadeiros instrumentos à emancipação. Para tanto, torna-se emergente uma preparação adequada para essa modalidade. Com isso, identifica-se que o principal impasse da educação de jovens e adultos é a ausência de cursos superiores de licenciaturas que contemplem no seu currículo os estudos voltados especialmente a essa modalidade de ensino (EJA).

³¹ As fontes dessa pesquisa são provenientes de trabalho do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica da PUCPR) sob a orientação do Professor Doutor Peri Mesquida, realizada por alunas do Curso de Pedagogia.

³² Essa afirmação foi oficializada pela responsável via e-mail.

A necessidade de se repensar uma formação específica de modo a conseguir com que a prática pedagógica seja eficaz, tornou-se emergencial, pois os dados daqueles que são considerados “diferentes” em nossa sociedade são alarmantes. Atualmente registra índice de 8,3% de analfabetos, o que significa aproximadamente 14 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não tiveram acesso ao conhecimento escolarizado, e que desse modo são afetados em sua liberdade e em sua cidadania.

O diálogo, tão importante ao educador, como ressaltado por Buber (2001), deve ter prioridade na formação do educador, de modo que em sua prática pedagógica possa praticá-lo de modo consciente. A preocupação inicial demonstrada pelo autor, tem o objetivo de nos aproximar do sentido da palavra como sendo dialógica, isto é, no sentido da abertura e reveladora da história do sujeito.

Na nossa pesquisa esta composição ontológica do diálogo para a formação do educador como palavra falante é o que justifica uma formação pedagógica que permite participação do educador no decorrer do processo formativo. Esta participação possibilitará, em conjunto com os demais participantes, que ele tenha uma motivação a descrever suas experiências práticas, sua formação pedagógica, sua vivência como educador e mais. A partir dessa troca como condição essencial às propostas de Freire sempre presente em suas afirmações, o educador entenderá a importância desta categoria nos objetivos fundamentais para composição da formulação de sua prática pedagógica. Se os educadores perceberem a importância do diálogo como algo que realmente fala no decorrer do processo para a convivência diária com os educandos, daremos continuidade ao projeto de Freire que preconiza o diálogo como essência para as relações humanas. O educador conseguirá co-municar o que sente, priorizando o diálogo como categoria que possibilita o direcionamento de conhecimentos essenciais à formação do homem e da mulher.

Para concluir, há indícios de que a não erradicação do analfabetismo da sociedade brasileira e em particular do Estado do Paraná, é decorrente, em particular, da ausência de uma formação específica dos profissionais da educação. Esta ineficácia dos programas de alfabetização pode ser constatada pelo elevado número de desistentes. Como não há prerrogativas na legislação determinando a formação desse professor, o mesmo reproduz o estilo de ensino praticado por aqueles que atuam na educação básica, com crianças. Sendo assim, não há uma formação específica para este educador. Da mesma forma, por dedução, não consta em sua

formação as características apontadas por Paulo Freire, como mostrou nossa investigação científica.

Tivemos acesso ao relatório parcial de uma pesquisa que está sendo desenvolvida por Adriana Camila Machado da Rocha (PIBIC-PR) sob a orientação do Professor Doutor Peri Mesquida, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. A pesquisadora entrevistou professoras que atuam na educação de jovens e adultos em duas escolas do Programa Paraná Alfabetizado, em Curitiba, constando, preliminarmente, o seguinte:

- a) As professoras entrevistadas desconhecem o pensamento pedagógico de Paulo Freire.
- b) Não têm familiaridade com o método Paulo Freire de alfabetização de adultos.
- c) Não possuem preparo específico para atuar na modalidade de educação de jovens e adultos.
- d) Utilizam metodologias próprias à alfabetização de crianças do ensino fundamental na ação pedagógica da EJA (ROCHA, 2011).

Portanto, a nossa pesquisa leva a concluir que as pessoas alfabetizadas pelos programas de educação de jovens e adultos se caracterizariam como “iletrados funcionais”, incapazes de ir além da simples assinatura do próprio nome, sem qualquer possibilidade de leitura crítica do mundo, como ressaltava Paulo Freire. Talvez, isso signifique apenas colocá-los numa espécie de limbo, entre o céu dos letrados e o inferno dos analfabetos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sônia Regina. “**Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e problematização na constituição da identidade**”. In **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR. Curitiba, Vol. 4, Nº 8, Janeiro/Abril, 2003, p. 33 – 44.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução do grego de Mário da Gama Kury. 3.^a ed. Ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.).**Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BUBER, Martin. **Eu e Tu** . Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10.^a ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

_____. **Do Diálogo e do Dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. 1.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CASTRO, Márcia Prado, Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino da Matemática. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. PucSP, 2007, disponível em http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/marcia_prado_castro.pdf).

CRETELLA Jr., José. (1991/93), **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. Rio de Janeiro, Forense, V. 2 (2. ed. 1991) e V. 8 (2. ed. 1993).

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução João C. Costa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara et al (2001). **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. **Caderno CEDES**, ano XXI, n. 55, novembro.

FERNANDES, Floriano de Sousa. Tradutor de **Que é Esclarecimento?** Petrópolis: Vozes, 2005.

FEUFFONLINE. Portal da Faculdade de Educação da UFF. **Nedeja**. Disponível em: http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=30. Acesso em 11/05/2011

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3º ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. Prefácio: Fundadores do Instituto Paulo Freire. Organização e Contextualização José Eustáquio Romão. Depoimentos

de Paulo Rosas e Cristina Helniger Freire. 3º ed. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchot. 13º. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 16º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48º reimpressão. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2005.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular**. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

GATTI, Bernardete. “**Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave**”. In **Revista Diálogo Educacional**. PUPR. Curitiba, Vol. 6, Nº 19, Set/Dez. 2006, p. 25 - 35.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia: Que é a Sociologia?** Tradução de Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannotti. 4º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Difel, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JULIATO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido de vida**. Curitiba, Editora Champagnat, 2009.

_____. **Parceiros da educação: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba, Editora Champagnat, 2007.

KANT, Immanuel. **O que Esclarecimento?** In **Immanuel Kant. Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63 – 71.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. (Coleção Questões de Nossa Época) São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MEC. **Proeja**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562%20Acesso%20em%2012-06-2011__ - Acesso em 12/04/2011

MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817 – Acesso em 13-06-2011

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>, visitado em 6/7/2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

OLIVEIRA, ROMUALDO PORTELA DE. **O direito à educação na constituição federal de 1988 e seu re-establishment pelo sistema de justiça**. 1998 [online] Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/direito_educacao.asp Acesso em 25 de maio de 2011.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no estado do Paraná**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, Sessão Paranaense, 1953.

ROCHA, A.C. M. **Projeto: Fundamentos epistemológicos do método Paulo Freire de Alfabetização, a teoria na prática**. Relatório PIBIC, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A análise das necessidades da formação dos professores**. Porto Alegre: Porto, 1993.

RODRÍGUEZ, Victória; MARTINS, Liliana Gonzaga de Azevedo. "Ensino superior na América Latina e a globalização da racionalidade capitalista". In **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR. Curitiba, Vol. 7, Nº 21, Maio/Agosto, 2007, p.65 – 81.

ROSSETTE, Silvana Regina Orlando. **Paulo Freire: da Pedagogia da Reprodução à Práxis da Educação Como Prática da Liberdade**. PUCPR, 2008.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. "Do conceito de educação à educação no neoliberalismo". In **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR. Curitiba, Vol. 3, Nº 7, Set/Dez, 2002, p. 165-178.

SARTRE, Jean Paul. **El hombre y las cosas**. Buenos Aires: Losada, 1985.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

- _____. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no programa Brasil Alfabetizado**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, 2009, 274 p.
- SILVA, Analise de Jesus. A “formação inicial e continuada dos professores e adolescentes: os adolescentes existem”. In **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR. Curitiba, Vol. 7, Nº 21, Maio/Agosto, 2007, p.199 – 212.
- SNYDERS, Georges; Bertha Halpern Guzovitz. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- STRECK, Danilo R. & REDIN, Euclides. & ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Coordenação Geral de Danilo R. Streck. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2º ed. São Paulo: Peneira, 2000.
- VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: VEIGA, Ilma P. A. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006
- VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. 3ªed. Campinas : Papirus, 2002.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor-Estado no Paraná tradicional**. Curitiba: Cortez, 1984.
- WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)**. Campinas: Papirus, 1990.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Erinani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONTES LEGAIS

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934**. Brasília, 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição Brasileira de 1946**. Brasília, 18 de Setembro de 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de Outubro de 1988.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro, 22 de abril de 1824.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1.891.

_____. **Decreto-Lei nº 709/69**. Brasília: 28 de julho de 1969. Dá nova redação ao art. 99, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1969.

_____. **Decreto-Lei 981**. Brasília, de 8 de novembro de 1891. Declarava a instrução primária, livre, gratuita e leiga a ser dada no Distrito Federal em escolas de duas categorias: escolas primárias do primeiro grau e escolas secundárias do segundo grau.

_____. **Decreto-Lei nº 1331**. Brasília, 17 de Fevereiro de 1.854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

_____. **Decreto-Lei nº 2486**. Paraná, 15 de maio de 1947. Criava o curso ginásial misto e noturno.

_____. **Decreto-Lei nº 4958**. Brasília, 14 de Novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário.

_____. **Decreto do PROEJA nº 5478**. Brasília, de 24 de junho de 2005. O Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2.005.

_____. **Decreto-Lei nº 6302**. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

_____. **Decreto-Lei nº 7247**. Rio de Janeiro, de 1.879. Refere-se ao projeto de reforma da instrução pública

_____. **Decreto-Lei nº 16782-A**. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925. Artigo 27 afirma que poderão ser criadas escolas noturnas para adultos, com curso de duração de um ano.

_____. **Emenda Constitucional nº 1148º da Independência e 81º da República**. Brasília, 17 de Outubro de 1.969.

_____. **Emenda Constitucional nº14/96**. Brasília, 12 de Setembro de 1.996. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Lei Geral. Independência e do Império**. Rio de Janeiro, 15 de Outubro de 1.827. Primeira legislação específica da instrução primária do Brasil pós-colonial.

_____. **Lei nº 4024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Determinava que aos maiores de 16 anos fosse

permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza.

_____. **Lei n.º 4978**. Brasília, 05 de dezembro de 1964. Regulamenta que a educação de adultos fazia parte do sistema estadual de ensino.

_____. **Lei n.º 5379**. Brasília, em 15 de dezembro de 1967.

_____. **Lei Ordinária n.º 5400/68**. Brasília, 21 de Março de 1968. Prove Sobre a Alfabetização de Adultos em Idade Militar.

_____. **Lei Orgânica** Rivadávia Corrêa de 05 de abril de 1911 – Estabelece o ensino livre.

_____. **Lei n.º 5540/68**. Brasília, 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média.

_____. **Lei n.º 5692/71**. Brasília, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei n.º 9394/96**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei n.º 9.394/96 - Art. 87** – parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Brasília. Em 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Lei n.º 9.424/96**. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

_____. **Lei n.º 11494**. Brasília, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. **Lei n.º 11645**. Brasília, de 10 Março de 2008.

_____. **MEC – Ministério da Educação e Cultura - 2003**

_____. **Medida Provisória n.º 339** de 28 de dezembro de 2006.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ - Departamento da Diversidade - **Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos Programa Paraná Alfabetizado**. Curitiba, 19 de agosto de 2011.

_____. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. n.º 26; Ano XLIV, de 02 de abril de 1956.

_____. CURITIBA. PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Educação Prioridade Política - **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Programa Paraná Alfabetizado**. Curitiba, 24 de maio de 2006.

_____. **Educação e Cultura.** Capítulo da Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga, no dia 01 de maio de 1962. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1962.