

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE¹

Luiza Cortesão²

Vi, há tempos, um filme de Martin Ritt, com Jane Fonda e Robert De Niro, que se desenvolvia a partir de uma tensa e constrangida história de vida de um empregado de um restaurante, que era analfabeto. Ele vivia numa situação difícil e embaraçosa, pois que lutava, simultaneamente, com problemas decorrentes, por um lado, de ser analfabeto num contexto atual de classe média urbana dos EUA em que o considerado normal é ser alfabetizado – e, por outro, com a enorme necessidade que sentia de esconder essa condição, pela vergonha que, para ele, significava. Trata-se de uma história inteligente, muito bem contada, com excelentes atores, uma história que consegue, simultaneamente, ser intensa, mesmo dramática, mas também, por vezes, bem-humorada. Em mim teve sobretudo o importante efeito de me alertar para a existência de outros problemas – de que não tinha tido, até aí, grande consciência – que o analfabetismo também acarreta para alguém que se movimenta numa sociedade, toda ela construída a partir da informação escrita. O nome das ruas, os avisos, os anúncios, os comunicados de toda a ordem, tudo está eficientemente feito, partindo, “evidentemente”, do princípio que todos podem ter acesso a essas informações. Daí a dificuldade e a vergonha de quem, “inacreditavelmente”, não é capaz de aceder e utilizar aquela informação, sentindo-se, portanto, diferente e inferior.

Algum tempo depois de ver este filme, fui à Ucrânia, e, de repente, pude experimentar algo que tinha algumas semelhanças com o que sentia o tímido empregado retratado no filme. Não era, é claro, a mesma coisa porque, na situação que eu vivenciava então, não experimentava o peso da vergonha de ser “diferente-inferior”. Eu era, diferente, sim, mas não “inferior”. Era, simplesmente, uma estrangeira que sentia a insegurança de, por exemplo, ao sair do metro, não saber se aquele letreiro que estava em cima da porta, dizia “Saída” ou “Entrada” para outra direção. Não era só um problema de se tratar de uma língua diferente, que eu não dominava. A questão era que a escrita era feita num alfabeto totalmente indecifrável para mim. Experimentava, na verdade, alguma

¹ Texto desenvolvido a partir da comunicação realizada no III Congresso Brasileiro de Alfabetização realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização, em Vitória (ES), em julho de 2017.

² Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), atualmente Professora Emérita da Universidade do Porto. Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP.

insegurança, alguma desorientação, por me sentir incapaz de usufruir das informações que, de forma explícita, me eram aparentemente facultadas, mas que eu não tinha capacidade de usufruir: informações, de rotina ou urgentes, orientações mais ou menos importantes, tudo era inacessível para mim. Naquela situação, porém, diferentemente do personagem do filme, eu, na minha condição de visitante-legal, não estava submetida ao peso da violência simbólica que ele sentia, e que as características da sociedade dominante exerciam sobre ele, fazendo-o sentir-se “inferior” a todos os que o rodeavam.

Para além dos muito importantes efeitos sociais e económicos que a não frequência ou a expulsão da escola acarretam, e que são fundamentada e brilhantemente denunciadas pelas Teorias da Reprodução, situações como estas levam a refletir, também, sobre outras questões, como, por exemplo: O que é afinal o analfabetismo? Que ambiguidades envolvem este conceito? Será possível pensar esta condição de ser analfabeto, sem a situar no contexto de vida em que tem lugar? E que relação existe entre problemas de analfabetismo e questões de poder/estatuto social? Para além das conhecidas e muito importantes consequências socioeconómicas que é necessário não esquecer, que outros significados, que outros efeitos decorrem da vivência da condição de analfabeto? Mas, por outro lado, é-se também conduzido a refletir sobre que significados, que efeitos poderão decorrer de diversos processos de alfabetização que aconteceram e acontecem em diversos contextos e através das múltiplas opções teóricas, políticas, metodológicas e relações educativas a que se recorre e que se vão construindo.

Analfabetismo e contexto

Se numa perspectiva tradicional, tecida no senso comum, se considerar que ser analfabeto é não ser capaz de usar e interpretar e dominar os sinais de comunicação em uso numa dada sociedade, terá de se reconhecer que as situações anteriormente referidas já ilustram suficientemente a ideia de que o analfabetismo e o contexto onde ele ocorre se cruzam e se hibridam. Terá de se admitir que uma mesma pessoa pode ser analfabeta num contexto e noutra não o ser. Em consequência, não ser capaz de ler e escrever – numa sociedade em que se admite que a grande maioria o sabe fazer – situa os analfabetos, como já se afirmou, numa humilhante situação de inferioridade e, sobretudo, de grande desigualdade sob o ponto de vista social. Foi nesse sentido que as situações anteriormente referidas ilustraram já alguns dos sofrimentos e inseguranças dos que, por exemplo, vivendo em sociedades modernas ocidentais, não pertencem ao universo dos que são capazes de ler e de escrever. Ilustram algumas discriminações, sofrimentos e humilhações que esta condição acarreta, para além, é claro, de permitirem também perceber o

“freio” que o analfabetismo representa, vedando aos analfabetos, por exemplo, as possibilidades de participar e ter acesso a um trabalho feito em melhores condições, mais interessantes e melhor remunerados, bem como ao usufruto de muitas das ofertas culturais que surgem naquela sociedade, e às quais só pode ter acesso quem sabe ler e escrever. Porém, numa sociedade em que a comunicação se estabelece, habitualmente, através de outros signos, que não os em uso nas culturas letradas, analfabeto será aquele que, embora lendo, mesmo que fluentemente, textos escritos, não seja capaz de, por exemplo, se orientar numa floresta, identificar plantas autóctones que curam algumas doenças, ou ler sinais de aproximação de tempestades. Pode também, tal como afirma Baniwa³ (Luciano, 2006, p.159), “não dominar processos próprios de produção e transmissão de conhecimento” em uso naquela sociedade. Portanto, acontecerá ainda não poder, por exemplo, transmitir “memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas” e não ser capaz de dominar “a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc.” (ibidem, p.147).

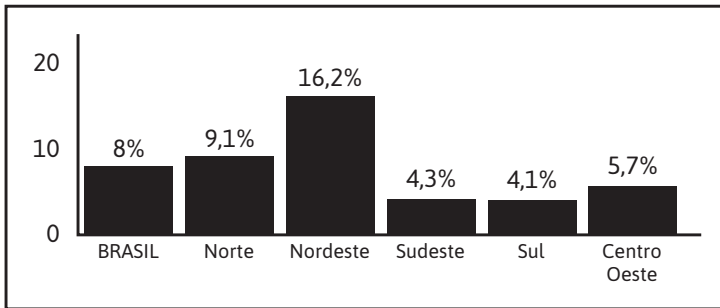
Os constrangimentos de natureza socioeconômica e política que, simultaneamente, decorrem e concorrem para a existência do analfabetismo, em sociedades letradas, é claramente denunciado por Paulo Freire:

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio, Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. (Freire, 1977, p.19)

Uma alfabetização inclusiva que procure quebrar o “freio” anterior surge assim nas sociedades letradas como algo pela qual é importante lutar. Sublinhe-se, aliás, que a luta contra o analfabetismo parece, historicamente, ter vindo a ter efeitos positivos. Realmente, os registos que constam do IBGE evidenciam que a taxa nacional de analfabetismo – que era em 1992 de 17,2% – em 2012 tinha já baixado para 8,7% e em 2015 para 8,0%.

No entanto, os mesmos números que ilustram esta evolução positiva da situação de analfabetismo, ao serem lidos assim, globalmente, escondem problemas existentes, que é importante desocultar. Nesse sentido, vejam-se, por exemplo, os dados do IBGE relativos à persistência do analfabetismo nas diferentes regiões do país. De imediato se percebe, olhando estes dados, quanta desigualdade, quanta discriminação, quantos sofrimentos se ocultam em números que são, aparentemente, tranquilizantes.

³ Baniwa é o nome índio de Gersem dos Santos Luciano.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo por região do Brasil (2015)

Fonte: IBGE/Pnad 2015.

Pode ainda ver-se de facto que outras desigualdades se escondem por detrás de valores médios apresentados nas estatísticas. Por exemplo, são chocantes os dados que podem ser obtidos no IBGE do ano 2000 relativos a situações que têm lugar entre crianças de 10 a 14 anos consoante a sua cor da pele/raça, ou a crianças que vivem no meio rural ou urbano, ou ainda os dados relativos a crianças cujas famílias usufruem de diferente rendimento mensal.

Figura 2 – Não alfabetizados entre 10-14 anos por cor/raça

Branços.....	3.00%
Amarelos	2.97%
Pardos.....	8.48%
Negros.....	9.89%
Indígenas	19.84%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 Educação

Quanto ao problema do analfabetismo de crianças, no meio rural e urbano, com mais de 15 anos, em 2013, segundo o IBGE (2014), regista-se uma diferença muito significativa: no meio rural esse valor é de 20,8, enquanto que em meio urbano é de 6,4.

Quanto à situação económica pode ver-se que são claramente distintas as taxas de analfabetismo em crianças com 15 ou mais anos, que foram encontradas, em 2013, nas famílias de diferentes rendimentos *per capita*. Assim, enquanto que no 1º quinto⁴ essa taxa é de 13,9, no segundo 11,8, no 3º Quinto é de 12,9, no 4º quinto 5,9, e no quinto é somente de 2,0.

⁴ O 1º quinto da população refere-se aos 20% mais pobres e o 5º quinto refere-se aos 20% mais ricos, considerando a distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* nacional.

Alfabetização/Educação escolar: que efeitos? Que resultados?

Análises várias desenvolvidas e aprofundadas em diferentes momentos e por diferentes autores têm olhado a educação escolar de modo a permitir leituras bem diversas, sobre seus significados e efeitos. Tendo em conta essa diversidade de interpretações, será interessante referir algumas das leituras que são mais fundamentadas, portanto que poderão ser mais úteis para quem trabalha em educação, pois que estes têm, naturalmente, maior necessidade de ler e compreender o contexto em que se movem. Não se irão, assim, referir, por exemplo, algumas opiniões românticas sobre o significado da escolarização, oriundas, sobretudo, de saudosas memórias “da minha escola”, memórias essas que se podem encontrar, em textos, por vezes muito poéticos, muito belos, produzidos, por exemplo, na primeira metade do século XX. É que, neste caso, se trata de textos que surgem de um senso comum, tecido em recordações segundo as quais, como diria Pessoa, se se pode pôr a questão: “e eu era feliz?”. A resposta que subjaz a estes textos e que decorre da saudade da infância seria, ainda com Pessoa, “Fui-o outrora, agora” (Pessoa, 1942).

Para além da tradicional e generalizada ideia de que o papel da escola consiste, sobretudo, em normalizar comportamentos e garantir a transmissão de saberes e da herança cultural em cada sociedade, ir-se-á olhar, embora muito brevemente, para um outro importante tipo de análises elaboradas a partir do final dos anos 60 do século XX. Estes trabalhos produzidos então (e que continuam, hoje, a ser muito importantes) poderiam, simbolicamente, organizar-se em dois grupos: o dos que denunciam os efeitos da escolarização, como sendo aqueles que, através de processos não explícitos, contribuem, como dizem Freire e Macedo, para a “perpetuação das relações de repressão e dominação”, e o dos que olham para a escolarização como processo que apesar de tudo terá a possibilidade de promover o “*empowerment* pessoal e social” (v. Freire e Macedo, 1990, p.1).

A “perpetuação das relações de dominação e repressão” em que o processo educativo desempenha um significativo papel, bem como das condições de vida e de trabalho são, como se sabe, abundante e profundamente estudadas por toda uma corrente dos chamados teóricos da “Reprodução”⁵. Pode ver-se, com estes trabalhos, que esta “perpetuação” decorre de atuações que têm lugar através de diferentes vias: por exemplo pelo contributo que a escola dá ao processo de manutenção da estratificação social, selecionando, de diferentes modos, e com diferentes intensidades, os alunos que a frequentam, consoante

⁵ Cf., por exemplo, Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1971), Bowles e Gintis (1977) e Althusser (1974).

as suas características socioeconômicas e culturais. Mas também o faz pelo contributo que dá, não só à “normalização” dos alunos em geral, fazendo-os submissos, também pela inculcação, em muitos deles, do sentimento da própria incapacidade e de aceitação de inevitabilidade de um futuro vivido na condição de “oprimido”.

O grupo que, com Freire, constituiu em Gênève, a equipa do IDAC, ilustrou brilhantemente no livro “Cuidado Escola”, algumas etapas da seleção socioeconômica e cultural feitas pela escola. Será este um dos meios pelos quais o processo educativo formal irá contribuir para manutenção da estratificação social, portanto para manutenção de uma desigualdade de condições de vida entre os diferentes grupos que compõem o tecido social. Os dados fornecidos pelo IBGE, já anteriormente referidos, e que constam das figuras 1 e 2, permitem até advinhar que, no Brasil, os alunos “descarregados” em primeiro lugar e em maior número, pelo sistema educativo, serão, certamente, os oriundos sobretudo do meio rural do Nordeste brasileiro e, também, na sua maioria, pobres e de cor escura de pele. E porque o funcionamento da escola tem responsabilidades neste processo, Freire defende que não se pode falar de ocorrência de “evasão escolar” mas sim de “expulsão da escola”.

Figura 3 – Seleção socioeconômica e cultural. Livro “Cuidado Escola”



Fonte: IDAC

Relativamente aos diferentes tipos de interpretações que foram elaboradas sobre os efeitos da escolarização e que foram anteriormente referidas, Paulo Freire enquadra-se no grupo daqueles para quem a escola (em certos casos e “apesar de tudo”) poderá promover situações de “empowerment” pessoal e social que ele designou e trabalhou como sendo processos de conscientização. Sublinha-se a expressão “apesar de tudo” porque Freire, cujo trabalho se enquadra no campo da Pedagogia Crítica, evidencia, em toda a sua obra, ser alguém bem consciente da hegemonia do contexto político e dos interesses económicos da modernidade e/ou da pós-modernidade, que pretendem tudo poder decidir da estrutura e funcionamento dos processos educativos. Mas, apesar de ter disto consciência, Freire afirma esperançosamente, quase teimosamente: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p.67).

É portanto na tensão entre a consciência das dificuldades que se levantam face a um processo educativo que pretenda ser conscientizador, e a hipótese de que a educação, se tiver certas características, conseguir ter alguns efeitos social e culturalmente significativos, que Freire alerta para a importância de se estar preparado e vigilante, pois que, como ele afirma,

Seria uma ingenuidade esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Freire, 1977, p.89)

Esta posição valoriza, portanto, a importância de, a par desse tentar identificar entidades e interesses que estão na origem dos obstáculos responsáveis pelas decisões fomentadoras da “perpetuação de relações de repressão e dominação”, se procurar resistir e até reagir. Isso exigirá coragem, saberes e criatividade, exigirá conceber atuações que consigam ultrapassar esses obstáculos. Se se reconhecem as dificuldades (tidas, por muitos como impossibilidades) de resolver alguns problemas, e se se trabalha na convicção de que, por vezes, com argúcia, persistência e imaginação, se conseguem contornar, mesmo quebrar barreiras, até vencer dificuldades consideradas intransponíveis, podendo às vezes alcançar aquilo por que se lutou, então, está-se face ao que Freire designou de “inédito viável”. “Inédito”, porque é algo de novo, que ali não existia antes, “viável” porque agindo, afinal, se poderá conseguir algo que era antes um sonho visto como inalcançável.

Opções políticas e metodologias no trabalho de Freire

Recorde-se como o propósito político de Freire de trabalhar **com** os “oprimidos”, **com** os “esfarrapados do mundo”, se afirmou e se desenvolveu originando uma grande obra de pesquisa e intervenção educativa e política.

Nela podem-se apreciar articulações entre diferentes opções, algumas das quais, pela sua natureza, à partida, não se esperaria a possibilidade de que pudessem coexistir. No entanto, tudo isto aconteceu com Freire, num trabalho que se pautou sempre por uma profunda e permanente coerência. Veja-se, por exemplo, como, na sua obra, se articulam, mesmo se enriquecem, constantemente, teoria com prática, valorização da importância do enraizamento nos problemas reais com estímulo à criatividade e sonho, preocupação com o local, com atenção e ligação ao internacional, emoção e poesia com corajosas e duras denúncias de situações de injustiça crueldade e discriminação.

E se a obra de Freire se construiu com estas e outras situações em que, como atrás se referiu, a busca de articulação convive com o conflito, forçoso será reconhecer que existe, também e sempre, uma total e constante coerência entre o seu posicionamento político e as formas de trabalho que foi criando e desenvolvendo.

Veja-se por exemplo a defesa que Freire faz, constantemente, nos seus textos sobre a natureza política de qualquer prática educativa e como ela se articula harmoniosamente com a sua opção relativa ao conceito de cultura. É desta ligação, reveladora de um claro e profundo posicionamento democrático, que decorrem muitas das propostas metodológicas a que recorreu nos seus processos de alfabetização. Quando ele afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, quando defende que não há cultura mas culturas e que cultura é o “acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”, quando esclarece que “cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país como também a poesia do seu cancioneiro popular” e que “cultura é toda a criação humana” (Freire, s/d [1967], p.109), Freire está a defender a valorização de saberes adquiridos na socialização de qualquer ser humano. Está, também, a alertar para a importância de ter em consideração esses saberes, nas atividades que se desenvolvem em educação. Daí a defesa que faz da importância de que, em cada situação educativa, se identifiquem os temas geradores e que se trabalhe em “círculos de cultura” em vez de se optar por um “ensino bancário”. A descoberta das “palavras geradoras” e dos “temas geradores” reconhecidos no contexto de vida dos alfabetizandos, portanto no seu próprio universo sociocultural, a partir e com os quais se desenvolvem diferentes aprendizagens, permite que os conteúdos e processos educativos não se lhes apresentem como que algo de exterior, de imposto, vindo de um universo cultural erudito que não é o seu. Este entrosamento entre o que se está a estudar e que surge da cultura dominante e a realidade vivida faz com que as atividades educativas surjam como significativas para quem estuda. Poderá, assim, entender por que razão pode valer a pena o esforço de aprender, vale a pena adquirir saberes/ferramentas necessárias a viver, mesmo numa sociedade dominante e discriminadora.

A tão conhecida afirmação de Freire, e a que atrás se fez referência, de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura

desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 2000a, p.11), como que cristaliza significados e efeitos dos processos educativos que, coerentemente, ele propõe. As atividades que desenvolve com e a partir dos temas geradores representam formas de dignificação dos saberes adquiridos ao longo das diferentes socializações de todos os educandos. Representam, portanto, um esforço de valorização daquilo que constitui o “arco-íris cultural” presente nas salas de aula, arco-íris este que é composto pelos universos culturais dos diferentes participantes do processo educativo que interagem na relação que ali se procura estabelecer.

É neste sentido que o diálogo que, com Freire, se defende ser importante manter entre professores e alunos é interpretado como um (por vezes difícil) diálogo intercultural. Um diálogo, um verdadeiro diálogo, entre aqueles que nele estão envolvidos, surge assim, com Paulo Freire, como algo de fundamental para que a educação aconteça. Os círculos de cultura, por ele imaginados, propostos e largamente praticados são, afinal, a materialização desta preocupação democrática de aprendizagem. Diferentemente de uma aula tradicional – em que o professor é visto como sendo o detentor do saber que os alunos terão de adquirir, assumindo papéis de desigual estatuto –, nos círculos de cultura os participantes dialogam, comunicam entre si e a aprendizagem vai surgindo.

Outros contributos teóricos: algumas sugestões para reflexões futuras

Freire sempre afirmou desejar não ser seguido, mas reinventado. Indo, de certo modo, ao encontro deste seu desejo, serão agora referidas algumas articulações entre propostas suas e contributos teóricos de outros autores, seus contemporâneos ou que se lhe seguiram. Neste sentido, ao trabalhar em educação se, com Freire, se estiver atento à existência da diversidade sociocultural presente, por exemplo, numa sala de aula, diversidade que, frequentemente, não é reconhecida e muito menos valorizada. Se, para além dessa atenção – e ainda com Freire – se compreender a simultânea importância e dificuldade de se trabalhar com ela, então, está-se a atuar num campo teórico e de intervenção ao qual outros autores deram, também, os seus contributos que se hibridam com as suas contribuições teórico-metodológicas. Estes contributos evidenciam, por exemplo, que para poder ser feita a gestão da heterogeneidade no campo educativo terá de se começar por reconhecer o “inacabamento”, a “incompletude”, não só como defende Freire (1996) de todos os seres humanos, mas também de todas as culturas, pois que, como diz Boaventura de Sousa Santos (1997), se houvesse uma cultura completa, não poderia existir mais nenhuma.

Face a uma população educativa “normalizada” pelas regras institucionais e pelo senso comum e só, aparentemente, homogênea, é assim importante, recorrendo a uma prática atenta de observação, procurar identificar e conhecer as diversidades que compõem o arco-íris das culturas ali presentes. A frequente incapacidade de se dar conta da diversidade existente foi também estudada e designada de “daltonismo cultural” por Stoer e Cortesão em 1999.

Uma vez identificada a referida existência da diversidade está-se então face a situações que exigem, em simultâneo, qualidades que, de certo modo, convivem com dificuldades. São elas a capacidade de análise e de intervenção. A dificuldade de coexistência destas qualidades foi, por exemplo, estudada por Philippe Perrenoud que descreveu o ato educativo como algo que exige “Agir na urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud, 1996).

Porque, como mostrou Freire, as decisões educativas não refletidas, não analisadas, tendem facilmente a ser tomadas em função e de acordo com os próprios valores do professor, impõe-se uma reflexão sobre questões, não só de etnocentrismo, mas também de problemas decorrentes de um não ponderado relativismo cultural (Geertz, 1984; Stoer & Magalhães, 2001).

Particularmente importante para quem trabalha com grupos socioculturalmente diversificados é, sobretudo, o conceito de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970). Ele representa a denúncia do exercício de poder, da “violência” exercida por parte de grupos socioculturais dominantes, violência essa que é instituída pelo sistema e praticada, normalmente, pelos professores sem que, muitos deles, disso se deem conta. Porque os interesses dos grupos dominantes o instituíram, porque o senso comum dele se impregnou e o naturalizou e as rotinas o praticaram, os valores, os saberes, as regras comportamentais estabelecidas e praticadas pelos grupos dominantes são considerados e etnocentricamente interiorizados como sendo os únicos aceitáveis. Assim sendo, a sua imposição pela educação aos outros grupos detentores de menor poder de decisão, surge como algo de natural, mesmo de indispensável. A consciência deste fenómeno que acontece de modo insidioso na relação educativa reveste-se por isso de particular importância. Olhado com atenção crítica, poderá então perceber-se que, no trabalho educativo tradicional, “toda a ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica, enquanto imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu & Passeron, 1970).

Se, com Freire, de novo se recordarem e valorizarem as aquisições, os saberes que “a leitura do mundo” vai proporcionando a todos os seres humanos percebe-se que, de entre estes conhecimentos, há os que são “rentáveis” na alfabetização/escolarização tradicional e os que por ela são rejeitados por não serem considerados válidos (Bourdieu & Passeron, 1970; Perrenoud, 1984).

As reflexões que foram surgindo sobre a diferença – mesmo a discriminação com que, como mostrou Freire, a escola tradicional olha e lida com os valores presentes nos diferentes grupos com que se trabalha – permitiram consciencializar as injustiças institucionalmente praticadas ao longo de muitos processos educativos. Visvanathan (2009) refletiu sobre esta desigualdade cunhando o conceito de “justiça cognitiva”. Afirmou Visvanathan:

A justiça cognitiva reconhece o direito à coexistência de diferentes formas de conhecimento, mas acrescenta a esta pluralidade de diversidades o facto de ir para além da tolerância ou do liberalismo, constituindo o reconhecimento ativo da necessidade da diversidade. (Visvanathan, 2009)

Considerações finais

Porque se considerou que a alfabetização poderá ser concebida como algo que, se pretende, seja parte de um processo educativo mais longo, passaram-se muito rapidamente em revista alguns dos problemas que se dissimulam nas teias de estruturas e práticas desses processos. Procurou-se evidenciar a natureza política da educação, a injustiça que existe entre um olhar, às vezes só não atento, mas com efeitos por vezes perigosamente discriminatórios sobre o valor e importância de diferentes culturas e quanto ele é responsável pelas situações de violência simbólica a que muitas crianças e adultos são sujeitos, ao participarem num qualquer processo educativo. Procurou-se também evidenciar como essa violência simbólica que, no ensino tradicional, pesa desigualmente sobre grupos detentores de maior poder e sobre grupos minoritários, e quanto isso tem uma grande influência no sucesso ou insucesso que acontece ao longo das aprendizagens. Daí o poder-se perceber toda a injustiça que pela mão da educação, pode pesar sobre aqueles que não partilham, na sua socialização, da cultura dominante. Daí a relação que existe entre discriminação/expulsão educativa, ausência de justiça cognitiva, injustiça social e a manutenção de uma sociedade estratificada em que as condições de vida tanto diferem entre os grupos que a compõem. Daí finalmente defender-se, com Freire, que a alfabetização e todo o processo educativo não podem ser encarados como uma finalidade por si só, mas, muito mais, como um instrumento que poderá possibilitar um acesso à condição de cidadão.

No contexto desta reflexão poderá agora formular-se (de novo) uma interrogação: se a educação não incorresse nestes processos que, se sabe, são discriminatórios, se se estivesse vigilante face a todas as práticas que se adotam, que efeitos se poderiam conseguir? Será que eles teriam possibilidade de conseguir alguns reflexos nas características das sociedades em que se vive?

Se consciente, mas esperançosamente, se partilhar com Freire a ideia de que “se a educação não pode mudar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000b, p.67), então encontraremos uma justificação para se trabalhar, com imaginação, empenhamento, e de forma vigilante na nossa profissão.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control, vol. 1*. Londres: Routledge, 1971.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. IQ in the US class structure: A statistical analysis. In Jerome Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p.215-232.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d. [1967].
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: Leitura do mundo. Leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa de saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ed Unesco, 2006.
- GEERTZ, Clifford. Anti anti-relativismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1984, 8(13), 5-19.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, 34. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2014.
- IDAC. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire*. Genève: Librairie Droz, 1984.
- PERRENOUD, Philippe. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF, 1996.
- PESSOA, Fernando. Pobre velha música. In *Poesia*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1945.

RORTY, Richard. On ethnocentrism: A replay to Clifford Geertz. In Richard Rorty, *Objectivity, relativism and truth: Philosophical papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.203-210.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1997, 48, 11-32.

STOER, Steve; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, Steve; MAGALHÃES, António. A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo. RODRIGUES, David (Org.). *Educação e diferença: Valores e práticas*. Porto: Porto Editora, 2001. p.35-40.

VISVANATHAN, Shiv. *The search for cognitive justice*. Paper presented at the Seminar Knowledge In Question: A Symposium On Interrogating Knowledge And Questioning Science, New Delhi, India, 2009.