

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAIf

COMISSÃO EDITORIAL

Dania Monteiro Vieira Costa (Ufes)
Maria do Rosário Longo Mortatti (Unesp – Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)
Martinho Guilherme Fonseca Soares (Ufes)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPEl)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

SECRETARIA EXECUTIVA

Martinho Guilherme Fonseca Soares
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Centro de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Campus de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 | Vitória – ES – CEP 29075-910
Tel.: + 55 27 4009-2548
e-mail: secretariadaabalf@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

Gestão 2014-2017

Diretoria

Presidente: Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)

Vice-presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Secretária: Thabatha Aline Trevisan (Unesp – Marília)

Vice-secretária: Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Tesoureira: Cleonara Maria Schwartz (Ufes)

Vice-tesoureira: Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS – Paranaíba)

Representantes Regionais

Região Norte:

Titular: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA)

Região Centro-Oeste:

Titular: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT – Rondonópolis/MT)

Suplente: Regiane Pradela da Silva Bastos (SEE – Rondonópolis/MT)

Região Nordeste:

Titular: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Suplente: Artur Gomes de Moraes (UFPE – Recife/PE)

Região Sudeste:

Titular: Mônica Correia Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Suplente: Fernando Rodrigues Oliveira (Unesp – Marília/SP)

Região Sul:

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Lourival José Martins Filho (Udesc – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL:

Presidente: Cristiana Ferrari (Unesp – Marília/SP)

Secretária: Cláudia Regina Mosca Giroto (Unesp – Marília/SP)

Titular: Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Suplente: Iara Augusta da Silva (SEE – Campo Grande/MS)

Titular: Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp – Campinas/SP)

Suplente: Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp – Campinas/SP)

Titular: Márcia Mello (Unesp – Ourinhos/SP)

Suplente: Maria Cristina Corais (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Julho/Dezembro 2017 | v. 1 | n. 6

ISSN Online: 2446-8576

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Dania Monteiro Vieira Costa (Ufes)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (Ufes)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPEl)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

Editor Executivo

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Assessoria Editorial

Quézia Tosta (Ufes)

Revisão/Normalização

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Projeto Gráfico/Editoração

Edson Maltez Heringer

Capa

Valter Valin Natal

Catálogo na fonte elaborada por
Clóvis José Ribeiro Junior (Bibliotecário) – CRB-383

R454 Revista Brasileira de Alfabetização / Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf. – Vol. 1, n. 6 (Jul./Dez. 2017) – Vitória, ES : ABAlf, 2015- . 182 p. - v. 1 : il.

Semestral
ISSN 2446-8576 (versão online)

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Periódicos. I. Associação Brasileira de Alfabetização.

CDU: 372.4(05)

Sumário

| | |
|----------------------------|---|
| EDITORIAL | 9 |
| Gabriela Medeiros Nogueira | |

DOSSIÊ – PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES QUE TRANSCENDEM FRONTEIRAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO

| | |
|--|----|
| PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DO MANUSCRITO AO TEXTO ESCRITO | 17 |
| Eduardo Arriada Gabriela Medeiros Nogueira Silvana Maria Bellé Zasso | |

| | |
|---|----|
| PAULO FREIRE: ANCHOR, GUIDE, INSPIRATION AN RESOURCE | 40 |
| Arlette Ingram Willis | |

| | |
|---|----|
| ESCRITOS Y CONVERSACIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARTIR DE LA OBRA DE FREIRE | 61 |
| Laura Dominguez | |

| | |
|---|----|
| HOPE AND UTOPIA IN POST-TRUTH TIMES: A FREIREAN APPROACH | 81 |
| Bernadette Farrell María Carolina Nieto Ángel Mônica Maciel Vahl | |

| | |
|--|----|
| PAULO FREIRE'S PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, STUDENT-CENTERED LEARNING, AND POST-COLONIAL IDENTITY | 98 |
| Liz Jackson | |

| | |
|---|-----|
| A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE MUNDO EM PAULO FREIRE COMO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 114 |
| Vilmar Alves Pereira Lisiane Costa Claro | |

| | |
|--|-----|
| PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: FRONTEIRAS E COMPROMETIMENTOS COM O HUMANO, O PEDAGÓGICO, O EPISTEMOLÓGICO E O POLÍTICO | 130 |
| Celso Ilgo Henz Doris Pires Vargas Bolzan Larissa Martins Freitas | |

ARTIGOS – TEMA LIVRE

| | |
|--|-----|
| ESCRITA ALFABÉTICA: MÉTODOS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | 147 |
| Ana Cristina Sousa Xavier Neide Brito Cunha | |

| | |
|--|-----|
| POLÍTICAS MONOLÓGICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES | 161 |
| Nayara Santos Perovano Monique Linciano de Azevedo Costa | |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 177 |
|---------------------------------------|-----|

Summary

| | |
|----------------------------|---|
| EDITORIAL | 9 |
| Gabriela Medeiros Nogueira | |

DOSSIÊ – PAULO FREIRE: CONTRIBUTIONS TRANSCENDING BORDERS IN THE FIELD OF EDUCATION AND LITERACY

| | |
|---|----|
| PEDAGOGY OF THE OPPRESSED: FROM THE MANUSCRIPT TO THE PRINTED TEXT | 17 |
| Eduardo Arriada Gabriela Medeiros Nogueira Silvana Maria Bellé Zasso | |

| | |
|---|----|
| PAULO FREIRE: ÂNCORA, GUIA, INSPIRAÇÃO E RECURSO | 40 |
| Arlette Ingram Willis | |

| | |
|---|----|
| WRITINGS AND CONVERSATIONS ABOUT READING AND WRITING STEMMING FROM FREIRE'S WORK | 61 |
| Laura Dominguez | |

| | |
|---|----|
| ESPERANÇA E UTOPIA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: UMA ABORDAGEM FREIREANA | 81 |
| Bernadette Farrell Maria Carolina Nieto Ángel Mônica Maciel Vahl | |

| | |
|--|----|
| PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE, APRENDIZAGEM CENTRADO NO ALUNO E IDENTIDADE PÓS COLONIAL | 98 |
| Liz Jackson | |

| | |
|---|-----|
| THE IMPORTANCE OF THE READING OF THE WORLD IN PAULO FREIRE AS A LITERACY PROCESS | 114 |
| Vilmar Alves Pereira Lisiane Costa Claro | |

| | |
|---|-----|
| PAULO FREIRE AND LITERACY: FRONTIERS AND COMMITMENTS TO HE HUMAN, THE PEDAGOGIC, THE EPISTEMOLOGICAL AND THE POLITICAL | 130 |
| Celso Ilgo Henz Doris Pires Vargas Bolzan Larissa Martins Freitas | |

ARTICLES - THEME FREE

| | |
|--|-----|
| ALPHABETIC WRITING: TEACHING METHODS AND INSTRUMENTS FOR EVALUATION | 147 |
| Ana Cristina Sousa Xavier Neide Brito Cunha | |

| | |
|--|-----|
| MONOLOGICAL POLICIES ON TEACHER TRAINING OF LITERACY TEACHERS | 161 |
| Nayara Santos Perovano Monique Linciano de Azevedo Costa | |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| RULES FOR COLLABORATORS | 180 |
|--------------------------------------|-----|

O DOSSIÊ PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES QUE TRANSCENDEM FRONTEIRAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO

Gabriela Medeiros Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
gabynogueira@me.com

O dossiê *Paulo Freire: contribuições que transcendem fronteiras no campo da educação e da alfabetização*, marca em 2017, os vinte anos de morte deste autor.

Ao propor Paulo Freire como temática para um dossiê na Revista Brasileira de Alfabetização, queremos reafirmar a relevância deste intelectual brasileiro e mostrar o impacto de suas ideias não só no Brasil, mas em diversos países.

Consideramos importante antes de apresentar os sete textos que compõe este dossiê, narrar as diferentes situações que precederam e possibilitaram encontros com os autores vinculados a instituições de ensino superior no Brasil, nos Estados Unidos, em Hong Kong, na Nova Zelândia e no Uruguai os quais participaram da concepção desta proposta. As primeiras redes de contato começaram em 2016, quando eu e o professor Eduardo Arriada realizamos o pós-doutorado na *University of Illinois Urbana Champaign* com a professora Arlette Willis, sendo que nessa ocasião participamos da pesquisa que a professora desenvolvia sobre Paulo Freire¹. Nas diversas atividades acadêmicas que compartilhamos, chamou-nos atenção as inúmeras vezes que Paulo Freire foi citado e suas ideias destacadas, em particular a obra *Pedagogia do Oprimido*. Sabemos que Freire é um dos poucos autores brasileiros que tem reconhecimento mundial, contudo os debates que participamos nos permitiram refletir sobre o quanto, muitas vezes, naturalizamos suas ideias pelo fato de serem recorrente em nossos discursos acadêmicos e presente em nossas concepções enquanto educadores brasileiros.

Motivados pela experiência de “reencontro” com Freire nos Estados Unidos, organizamos em 2017 o projeto de extensão “Mostra internacional itinerante alusiva aos 20 anos da morte de Paulo Freire: vida e obra que transcendem fronteiras”² com o intuito de “reafirmar” a atualidade de seu pensamento em um ano

¹ Como parte desta pesquisa foi apresentado no trabalho “Re-reading Freire in Brasil”, no 66th Annual Conference of the Literacy Research Association | November 30 – December 3, 2016 | Nashville, TN.

² Participaram deste projeto de extensão Arlette Willis Eduardo Arriada, Bernadette Farrell, Gabriela Nogueira, Laura Dominguez, María Carolina Nieto Ángel, Mônica Vahal, Peter Roberts, Silvana Zasso, Vilmar Pereira, entre outros e as seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Formación Docente Rosa Silvestri, Salto – Uruguai, University of Canterbury – Christchurch – Nova Zelândia, University of Illinois Urbana-Champaign – Estados Unidos.

que marca duas décadas de sua morte. Essa mostra foi organizada em quatro modalidades: i) uma linha do tempo retratando vida e obra do autor, tendo como suporte banners, ii) um panorama da Pedagogia do Oprimido e outras obras de Freire organizada em banners, e iii) exibição fotográfica retratando momentos de Freire nas cidades de Pelotas e de Rio Grande, ambas no Rio Grande do Sul, e ainda iv) exposição de um acervo com cerca de 60 livros de e sobre Freire, com destaque na Pedagogia do Oprimido publicada em alemão, japonês, italiano, inglês, francês e espanhol (editada tanto na Argentina como no Uruguai), sendo que a maior parte dessas obras são primeiras edições.

Essa mostra foi apresentada no mês de maio no *Instituto de Formación Docente Rosa Silvestri em Salto*, no Uruguai, concomitante ao seminário “*Conversatorio sobre Pedagogía y Prácticas e Educativas Crítico-transformadoras en la Región: Memoria e Vigencia*”, momento que conhecemos a professora Laura Dominguez. No mês seguinte a mostra foi apresentada no XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Reinventando Paulo Freire na atualidade: pedagogias na luta contra as opressões, realizado em junho na Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Em julho, na *University of Canterbury* em Christchurch, na Nova Zelândia levamos a mostra para o simpósio *Rethinking Paulo Freire’s legacy: education, politics and ethics* por Mônica Maciel Vahl, Bernadette e Maria com apoio dos grupos de pesquisa Educational Theory, Policy and Practice Research Hub e Te Rū Rangahau: The Māori Research Laboratory.

Na *University of Canterbury*, conhecemos parte do acervo da biblioteca da Faculdade de Educação desta universidade, o qual conta com um número significativo de obras de Paulo Freire, que estavam em destaque no mesmo período em que a mostra foi apresentada, demonstrando o apreço por este autor na referida universidade. Fomos acolhidos pelo professor Peter Roberts que se dedica na Nova Zelândia ao estudo da obra de Freire, com os resultados de suas pesquisas publicados em artigos e livros³. Nessa mesma ocasião, tivemos a oportunidade de conhecer e ouvir a professora Liz Jackson da *University of Hong Kong*, sobre uma pesquisa que vem considerando pressupostos da Pedagogia do Oprimido.

Identificamos nesses diferentes encontros vividos em 2016 e 2017 uma rede de conexões entre pesquisadores que, de uma forma ou de outra, têm Paulo Freire como teórico em comum. Desse modo, surgiu a ideia de reunir trabalhos oriundos de diferentes estudos e perspectivas sobre Freire e propor este dossiê,

³ Dentre as diversas publicações do professor Peter, destacamos três: Roberts, Peter (org.). Paulo Freire, politics and pedagogy: reflections from Aotearoa-New Zealand. Palmerston North: Dunmore Press, 1999; Roberts, Peter. Education, Literacy, and Humanization. Westport: Greenwood Publishing Group, 2000. Roberts, Peter. Paulo Freire in the 21st century: education, dialogue, and transformation. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

que tem por objetivo apresentar textos sobre a vida e as obras deste autor, bem como sua contribuição para o campo da educação e da alfabetização.

Consideramos que repensar sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, especialmente neste momento histórico com o recrudescimento do conservadorismo e a investida de novas ondas neoliberais, torna-se pertinente tanto para questionar modelos educacionais autoritários, como para refletir sobre outras possibilidades para educação.

O primeiro texto do dossiê *Pedagogia do oprimido: do manuscrito ao texto escrito* de Eduardo Arriada, Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso, apresenta uma investigação que busca rastrear a trajetória da obra *Pedagogia do Oprimido*, desde a sua concepção, elaboração do manuscrito, até o texto impresso, tendo a teoria do circuito da comunicação de Darnton, e o da circulação e apropriação de Chartier como subsídio de análise. Ao longo do texto são apresentadas várias passagens, tanto de Freire como de outros autores, as quais demonstram que do livro pensado ao livro escrito, vestígios de práticas culturais estiveram sempre presentes, entre elas práticas de alfabetização.

Os dois próximos textos tratam sobre trajetórias individuais e Paulo Freire, ou seja o trabalho de Arlette Ingram Willis, *Paulo Freire: Anchor, guide, inspiration, and resource* apresenta resultados de uma pesquisa realizada Brasil e nos Estados Unidos em que a autora busca entender de que modo as ideias e os métodos de Freire influenciaram a educação no Rio Grande do Sul no século XXI. Parte dos dados foram produzidos por meio de cinco entrevistas semiestruturadas com ativistas comunitários, estudantes de pós-graduação, administradores de universidades e professores universitários do Brasil. O resultado das entrevistas configura-se em uma abordagem interativa em que emergiram três dimensões: pessoal, fundamental e intergeracional as quais são debatidas ao longo do texto.

O trabalho de Laura Dominguez *Escritos y Conversaciones* aborda inicialmente uma releitura que Freire faz de si a partir da *Pedagogia da Esperança*. Na sequência apresenta resultados de uma proposta de intervenção realizada no Seminário de Leitura e Escrita na *Universidad de la República* em que o pensamento de Freire é o fio condutor que possibilita pensar o problema da leitura e da escrita dos estudantes na universidade. O texto salienta a necessidade de promover espaços na universidade em que professores e alunos possam se pensar como sujeitos do conhecimento e vivenciarem experiências com a palavra como Freire propõe, buscando romper com o que vem sendo hegemonicamente instaurado pelo modelo de produtividade acadêmica.

O quarto e quinto textos tratam sobre Paulo Freire e desafios contemporâneos. O trabalho *Hope and Utopia in post-truth times: a Freirean approach* de autoria de Bernadette Farrell, María Carolina Nieto Ángel e Mônica Maciel Vahl apresenta uma perspectiva multicultural e interdisciplinar sobre o conceito de pós-verdade e que foi sendo construído em forma de um constante diálogo entre

as autoras, o que de alguma forma o torna inovador e promove um rompimento com o modelo mais clássico de escrita acadêmica. O texto propõe a discussão das seguintes questões: Como a sociedade chega ao ponto de “normalizar o desrespeito intencional” por fatos e evidências? Qual é o papel da educação? Ainda é possível, considerando o crescimento global da intolerância, sonhar com uma sociedade mais justa e mais humana? As autoras procuram inspiração nos escritos de Freire e sugerem o estabelecimento de diálogos abertos e honestos como via para superar a radicalização atual da retórica política.

De autoria de Liz Jackson, professora na University of Hong Kong, o texto *Paulo Freire’s Pedagogy of the Oppressed, Student-Centered Learning, and Post-Colonial Identity* traz uma reflexão acerca do ideal de um aprendizado centrado no aluno que vem sendo promovido e amplamente valorizado no mundo ocidental. O texto problematiza o caso dos Emirados Árabes Unidos como um exemplo extremo do que pode acontecer quando os interesses dos alunos são priorizados de uma maneira pouco crítica, uma vez que parte do programa está vinculado a uma concepção neoliberal e orientado para o mercado da educação. Como efeito dessa lógica, Jackson observa a desvalorização da profissão de professor e o reforço da visão do aluno como consumidor.

Encerrando o dossiê dois textos apresentam contribuições específicas da perspectiva de Paulo Freire para a teoria e a prática no campo da alfabetização. O trabalho de Vilmar Alves Pereira e Lisiane Costa Claro *A importância da leitura de mundo em Paulo Freire como processo de alfabetização*, salienta o trabalho e a vida de Paulo Freire junto à educação por meio da alfabetização. No texto são destacados os desdobramentos do processo de alfabetização e letramento junto aos jovens e adultos em uma perspectiva de Educação Popular e as contribuições que Freire lança à educação, mais especificamente ao campo da alfabetização como um projeto de sociedade no horizonte da emancipação e transformação para o “ser mais”.

No texto *Paulo Freire e a alfabetização: fronteiras e comprometimentos com o humano, o pedagógico, o epistemológico e o político* de Celso Ilgo Henz, Doris Pires Vargas Bolz e Larissa Martins Freitas são apresentadas perspectivas que emergem da proposta de alfabetização em Freire e da concepção sobre leitura e escrita em Vygotski. A alfabetização transcende o aprender a ler palavras, focando na leitura crítica da realidade, para que os sujeitos se reconheçam autores de sua história, comprometidos com a transformação do mundo no qual buscam ser mais. O texto discute sobre sete dimensões do ler e do escrever, quais sejam: assumir-se politicamente; escutar e reconhecer; aprender a dizer a sua palavra, no dialogar; ler o mundo-ler a palavra; conscientizar-se; emancipar-se/libertar-se e educar-se/auto(trans)formar-se.

A partir das sinopses dos textos que compõem este dossiê, é possível afirmar que passado 20 anos da morte de Paulo Freire suas ideias permanecem vivas,

atuais e presentes em diferentes campos que envolvem a educação dentre eles alfabetização, políticas públicas, formação de professores, práticas docentes e currículo. Além disso, suas obras, assim como nos anos de 1960 e 1970, seguem ultrapassando as fronteiras do Brasil.

Por fim, cabe expressar que esse dossiê teve a ousadia de reunir pesquisadores de diversos países que têm em comum este autor como mote de seus escritos, mostrando diferentes investigações com vieses de análise diversos e que compartilham de um dos ensinamentos mais preciosos deste autor, qual seja, de que pela educação e pela alfabetização existe a possibilidade concreta de transformação do homem.

DOSSIÊ

**PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES QUE
TRANSCENDEM FRONTEIRAS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO E DA ALFABETIZAÇÃO**

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: DO MANUSCRITO AO TEXTO ESCRITO

PEDAGOGY OF THE OPPRESSED: FROM THE MANUSCRIPT TO THE PRINTED TEXT

Eduardo Arriada

*Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
earriada@me.com*

Gabriela Medeiros Nogueira

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
gabynogueira@me.com*

Silvana Maria Bellé Zasso

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
szasso2006@gmail.com*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar a trajetória da obra Pedagogia do Oprimido, desde a sua concepção, elaboração do manuscrito, até chegar ao texto impresso. Utilizando a teoria do circuito da comunicação de Darnton, e o da circulação e apropriação de Chartier, buscamos compreender as diversas etapas de gestação dessa obra. Para tanto, o próprio manuscrito, bem como as diversas edições da Pedagogia do Oprimido, foram utilizadas para construir as nossas análises. Cabe salientar a importância do livro Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, pois nele também encontramos pistas que permitem conhecer o que Freire vinha idealizando. Por fim, destacamos a inegável contribuição dessas obras de Freire para o campo da alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Produção e circulação. Paulo Freire, Alfabetização.

Abstract

This study aimed at investigating the course of the opus Pedagogy of the Oppressed from its conception and manuscript writing to the printed text. We aimed at comprehending the steps of the conception of the book in the light of Darnton's communications circuit and Chartier's theory of circulation and appropriation. In order to carry out our analyses, the manuscript and different editions of the Pedagogy of the Oppressed were read. The importance of the book Pedagogy of Hope should be highlighted; it enabled us to revisit the Pedagogy of the Oppressed since it gives clues to what Freire was idealizing. Finally, we pointed out the undeniable contribution of Freire's books to the field of literacy in Brazil.

Keywords: Pedagogy of the Oppressed. Production and circulation. Paulo Freire. Literacy

Introdução

A obra *Pedagogia do Oprimido* tem sido tema de diversas pesquisas (Gadotti, 1989, 1996; McLaren, Leonard, Gadotti, 1998; Souza, 2001; Freire, 2006; Beisiegel, 2008). Além disso, essa obra de Paulo Freire foi traduzida e publicada em mais de vinte idiomas, conforme destacam Gadotti (1996) e Ana Maria Freire (2006). *Pedagogia do Oprimido* também é a terceira obra mais utilizada em trabalhos no campo das ciências humanas, com cerca de 72.359 citações (Green, 2016). Considerando isso, temos por objetivo neste artigo apresentar resultados uma investigação em que comparamos o manuscrito da *Pedagogia do Oprimido* e a publicação da 1ª edição da obra em 1974 no Brasil. No processo de análise, buscamos indícios nos depoimentos de Freire e nas escritas de autores, amigos e companheiros que revelam de um modo ou de outro o processo de escrita e reescrita do texto até chegar a versão editada da *Pedagogia do Oprimido*. Nesse processo, pautamos-nos no circuito de comunicação que perpassa do autor ao leitor, ou seja, na esteira conceitual de Darnton (1986, 1988, 1996, 2010, 2015) e de Chartier (1990, 1996, 2002, 2014) sobre a produção e circulação de textos.

Para tanto, além do próprio manuscrito¹, as primeiras edições da *Pedagogia do Oprimido* publicadas em inglês pela Editora Herder y Herder (1970); em espanhol pela Editora Nuestra Tierra (1970); em português pela Editora Paz e Terra (1974), e também outros textos como conferências, panfletos, relatórios compuseram o *corpus* de documentos em que nos debruçamos para investigar esse percurso: do manuscrito ao impresso.

Além das referências citadas, não poderíamos deixar de referendar a obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, pois nela Freire nos outorga pistas de entendimento e compreensão da gestação desta última. A *Pedagogia do Oprimido* nas palavras do próprio Freire, “[...] emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la [...] deste livro falo amplamente das tramas que tiveram como personagem quase central a *Pedagogia do oprimido* mesma” (1993, p. 13).

Deste modo, alicerçados principalmente nas investigações de Darnton e Chartier, procuramos compreender as mediações que perpassam do manuscrito ao texto impresso da *Pedagogia do Oprimido*, absorvendo a ideia de que a leitura e todos os seus componentes são variantes históricos e de que sua apropriação é consequência de diversos momentos.

Entre o ato do pensar, do escrever e do imprimir, existe um conjunto de situações que comporta mudanças, alterações, acréscimos, supressões. Essas mediações que o escrito passa desde o original até o impresso, envolve um coletivo de pessoas, de gestos, de falas, de proibições implícitas e/ou veladas,

¹ O Instituto Paulo Freire fez algumas cópias do manuscrito pertencente a Jacques Chonchol, uma delas pertence hoje ao nosso acervo pessoal, ela foi base para o presente estudo.

envolvendo os autores, editores, leitores, incluindo ainda os recursos tecnológicos, financeiros, gráficos, tipográficos, etc.

Ensinando a dizer a sua palavra

Ao longo da história do livro sempre existiram pessoas lidando com o material original, antes que o mesmo fosse repassado aos editores e distribuidores. Liam, comentavam, alteravam, suprimiam, conforme seus saberes, desejos e/ou possibilidades. Entre o primeiro esboço redigido e o texto efetivamente impresso, uma plêiade de desconhecidos, anônimos e prestadores de serviço (editores, revisores, tradutores, etc.), eivavam o manuscrito de profundas transformações.

Como ressalta Chartier (2014, p. 11): “A materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto, se o que entendemos por este termo são as formas nas quais o texto se inscreve na página, conferindo à obra uma forma fixa, mas também mobilidade e instabilidade”.

Em entrevista realizada com Jacques Chonchol, tomamos conhecimento das peripécias passadas pelo manuscrito da Pedagogia do Oprimido. De forma direta e com bastante objetividade, a entrevista narra que a história é muito simples:

Certo dia, estando com Paulo – não me lembro mais se em minha casa, ou na casa dele, para a famosa galinha de cabidela de Elza, quando ele me disse: Quero deixar-lhe uma lembrança de todos estes anos de trabalho juntos; quero lhe dar um livro que escrevi e que penso que é importante. Recebi a lembrança, li a bela dedicatória que ele fizera para mim e para minha esposa e guardei-o, religiosamente, todos estes anos. E aí termina a história do manuscrito” (Entrevista com Jacques Chonchol. In: Romão, 2013, p. 08).

A entrevista expõe diversos outros pormenores das relações estabelecidas no exílio entre Jacques Chonchol e Paulo Freire, suas vidas, objetivos, projetos, parcerias e dilemas, como, por exemplo, a derrubada do Governo de Salvador Allende. O estabelecimento da ditadura militar no Chile obriga que Chonchol se refugie na embaixada da Venezuela. Durante nove meses permaneceu refém na embaixada, em razão de não autorizarem um salvo-conduto para ir a outro país. Conforme seu relato, durante esse tempo:

[...] atacaram minha casa, que não era esta,² mas uma outra, localizada em uma comuna (bairro) vizinha. Dilapidaram minhas coisas, especialmente a biblioteca, levando livros, documentos e objetos, de que nunca mais tive notícias. Não sei como o manuscrito escapou. Foi um verdadeiro milagre (Romão, 2013, p. 09).

² Local onde a entrevista foi realizada.

Os três primeiros capítulos da *Pedagogia do Oprimido* foram escritos em apenas quinze dias, embora Freire tenha refletido sobre eles por vários anos. É importante salientar que a prática de escrever de Paulo Freire é quase concomitante com o ato de ler. Para Gadotti (1996, p. 61) em Paulo Freire “não há um tempo de escrever e um tempo de ler. Há sim um tempo de ler-escrever ou escrever-ler”.

A experiência vivida no Chile antes do golpe militar foi crucial para a produção da obra *Pedagogia do Oprimido*. Nesse país Freire encontrou um espaço político, social, educativo e cultural muito dinâmico, rico e desafiante, possibilitando cotejar essa realidade com o contexto brasileiro, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente (Gadotti, 1996).

O próprio Freire afirmava que se em vez do Chile, tivesse se exiliado na Suíça, com certeza não teria escrito *Pedagogia do Oprimido*. “Minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile que me fez isso”, afirma em *Ação Cultural para a liberdade* (1975, p. 38). Mas também não era apenas pela experiência de exilado que teria concebido tal obra. Ele tinha na memória as vivências no Brasil, sendo que no Chile pode amadurecer e refletir sobre seu passado. Assim, *Pedagogia do Oprimido* é resultado de um somatório de acontecimentos: prisão, exílio, caminhada intelectual, experiências do Brasil vistas do Chile em transformações, etc. (Gadotti, 1996).

Nessa refletida gestação intelectual, os educadores de esquerda apoiaram o pensamento educacional de Freire, ao contrário dos pensadores do Partido Democrático Cristão do Chile, que em 1968, o acusavam de escrever um livro “violentíssimo” contra a democracia cristã. Essa obra era nada mais nada menos que o futuro livro – *Pedagogia do Oprimido* (Gadotti, 1996).

Embora elaborada no Chile durante seu exílio, muitas das ideias incorporadas na obra *Pedagogia do Oprimido*, foram inicialmente esboçadas em vários artigos e em sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, no ano de 1959. Esse trabalho com o título de *Educação e Atualidade Brasileira*, foi recentemente republicado pelo Instituto Paulo Freire, em seu prefácio elaborado por uma equipe do próprio Instituto, temos o seguinte esclarecimento: “Paulo, no conjunto de sua obra, sempre revelou o quanto era cuidadoso com isso³. Aliás, passou a vida reescrevendo o “mesmo livro”, sempre atualizando-o” (Torres et ali: Prefácio, 2001: IX).

Tratando sobre o processo de escrita de um texto, Chartier (2014) afirma que: “Autores não escrevem livros, nem sequer seus próprios livros. Livros, sejam manuscritos ou impressos, sempre são resultados de múltiplas operações que supõem uma ampla variedade de decisões, técnicas e habilidades” (p. 38).

³ A expressão “com isso” refere-se aos seus escritos, ou seja, o quanto Freire preocupava-se com sua escrita, escrevendo e reescrevendo o mesmo texto.

Podemos pensar, a partir das ideias de Chartier, em uma história cultural do social que:

[...] tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (1990, p. 19).

Em diversos momentos, Chartier (2014), alerta que não devemos esquecer que o texto passa por muitas operações para tornar-se um livro. Da mesma forma, Darnton (2010), considera a história do livro como uma disciplina que vem sendo reconhecida pela sua importância, constituindo-se num campo de pesquisa que parece pronta para conquistar um espaço no cânone das disciplinas acadêmicas.

Enquanto impresso, os livros são submetidos a um circuito de comunicação que perpassa do autor ao leitor, existindo entre eles as figuras do impressor, do distribuidor e do livreiro, entre outras.

Por influenciar o autor tanto antes quanto depois do ato da escrita, o leitor completa o circuito. Autores também são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e autores, criam noções de gênero, estilo e uma ideia geral de iniciativa literária que afeta seus textos (Darnton, 2010, p. 193).

Ao dar início a produção do manuscrito da Pedagogia do Oprimido, Freire moldou o texto e orquestrou sua difusão de modo a promover uma campanha contra a dominação do opressor e pela busca da emancipação do oprimido.

Ao longo de sua trajetória enquanto obra revolucionária, o livro teve críticas e reconhecimento de diversos intelectuais, entre outros, Darcy Ribeiro, colega e admirador de sua obra, que expressa o significado profundo desse livro. “Pedagogia do oprimido marcou a maioria da pedagogia brasileira. Levou ao mundo, **em muitíssimas línguas** (grifos nosso), um pensamento educacional muito nosso, remarcado pelo mais agudo sentido de responsabilidade social” (Gadotti, 1996, p. 373).

As palavras de Chartier contribuem para entendermos esses meandros que envolvem as produções escritas, ou seja, que “os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que os suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (Chartier, 1990, p. 25).

Cabe salientar portanto, que sempre há uma mediação entre as representações que o mundo social tem de si em relação ao mundo real, sendo essa mediação permeada por símbolos, sinais, pistas, discursos, ideologias, gostos, etc.

Que “diabo” é essa Pedagogia do Oprimido

Embora tenha tido um reconhecimento mundial à partir da publicação da Pedagogia do Oprimido, Freire vinha ao longo dos anos consolidando um pensamento próprio retirado das diversas leituras efetuadas e das diversas práticas vivenciadas, ministrando aulas, dando palestras e atuando nos círculos de educação popular. Ao atuar tanto na esfera privada, como na esfera pública foi consolidando um saber mediatizado pelas leituras e pela prática.

Ao participar ativamente das políticas públicas nos anos 60⁴, Freire levou para o contexto local do nordeste, seu sistema de alfabetização⁵. Foram as circunstâncias do momento que o levam a aceitar o desafio de propiciar uma educação para as camadas populares mais aviltadas. Conhecido também por método de alfabetização Paulo Freire, a preocupação central do autor era possibilitar a superação da coisificação dos homens.

A concepção de alfabetização vivida por Freire, na experiência em Angicos⁶, superou a visão mecânica do ensino da escrita e da leitura explicitando um método embasado na ideia transformadora da educação. Em suas etapas pode-se observar que há uma sequência de ações em um movimento dialético importante para o conhecimento do contexto cultural em que o educador irá atuar. Essa sequência possibilita, compreender o lugar daquele que aprende e ensina, pois defende que é em uma relação dialógica que o conhecimento é produzido mediatizado pelos saberes e pelas experiências do grupo.

Assim, as etapas do método⁷ consistem na investigação temática, na tematização e na problematização situadas no contexto cultural do grupo com que o educador trabalha, as quais orientam o “caminho” da alfabetização. Em seus procedimentos de ensino aparecem indícios do método sintético-silábico na medida em que toma as palavras geradoras e as desmembra em sílabas para construir novas palavras, buscando sempre a problematização de seus significados, com o propósito de “aprender a dizer a palavra”. Não podemos deixar

⁴ Sobre os anos 60, veja-se: Beisiegel (1974, 2008); Pinto (1956); Paiva (1973).

⁵ Optamos por utilizar a expressão concepção de alfabetização ao invés de sistema como alguns autores utilizam. Entendemos que o fato de ter vivido a experiência de alfabetizar adultos construiu uma proposta baseada em sua opção filosófica política.

⁶ Freire participou da campanha “de pé no chão também se aprende a ler” em Rio Grande do Norte. (Feitosa, 2011, p. 28)

⁷ Desde o início das primeiras tentativas de alfabetização, a discussão sobre método e sistema esteve presente, como podemos observar em Aurenice Cardoso, Conscientização e alfabetização: um visão prática do sistema Paulo Freire, s/d; s/ed. “Quando método, processos e técnica sintetizam-se num conjunto de princípios e conseqüências, unitária e organicamente temos um sistema. [...] Investigações dessa natureza levaram o Prof. Paulo Freire a elaborar não só um método ativo, mas um sistema de educação de adultos, que leva os analfabetos não só a se alfabetizar, mas a ganharem a consciência de sua responsabilidade social e política” (s/d: 01-02). Esse folheto será posteriormente editado na revista Estudos Universitários, Recife (4), abr/jun., 1963.

de registrar a presença diária de Elza Freire na discussão dessas experiências, uma vez que além de esposa e companheira era alfabetizadora de formação e contribuiu muito neste trabalho⁸. Segundo Feitosa (2012, p.17) Freire, entendia que se tratava “[...] muito mais de uma “Teoria do Conhecimento” do que uma metodologia de ensino; muito mais um método de aprender do que um método de ensinar”.

No prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* apresentado por Ernani Maria Fiori, intitulado – *Aprenda a dizer sua palavra* – magistralmente fica estabelecido a concepção por trás dessa alfabetização, como é possível observar no excerto a seguir:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (Fiori, 1974, p. 05).

Não há explicitamente uma proposta exclusiva de alfabetização, há sim uma preocupação com a politização do indivíduo, não basta saber ler a palavra, é preciso saber ler e interpretar o mundo. Dando continuidade a concepção educativa de Freire, Ernani Maria Fiori escreve:

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada (1974, p. 05).

A alfabetização, semelhante a todo processo educativo, não pode ser concebida como um ato mecânico e automatizado, mediante o qual o educador deposita naqueles que nada sabem, letras, sílabas, palavras, sentenças. Esse depósito não se identifica com a concepção libertadora defendida por Freire. Nesta perspectiva, não existe cartilha que escape a crítica do autor. Todas elas apresentam metodologias instrumentais, onde o alfabetizando é visto como um objeto e não um sujeito. Esses métodos de alfabetização são instrumentos domesticadores, no geral distantes da realidade do analfabeto. Não libertam, apenas instrumentalizam para o domínio dos saberes mínimos e necessários para inserção no mercado de trabalho.

⁸ Para aprofundamento do tema leia a dissertação: *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação e a tese: As noites da ditadura e os dias de utopia... O exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979* ambas as produções de Nima Imaculada Spigolon.

Cabe apenas ao educando sujeitar-se a essa estrutura de dominação. Educar, nessa perspectiva é o contrário do fazer pensar. Não se ensina a dizer a sua palavra, mas a palavra do outro, palavra essa eivada de preconceitos. Desse modo, ela é criticada profundamente por Paulo Freire como uma concepção ingênua da educação, pois “nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1974, p. 66).

O convívio com Ernani Maria Fiori possibilitou um amadurecimento de muitas ideias que Freire vinha refletindo, em entrevista realizada com Contreras feita por Triviños e Andreola (2001), ele afirma o seguinte:

A importância de Freire foi a de construir uma nova visão da educação; a de Fiori consistiu em apoiá-la teoricamente. Isto não significa que a cabeça pensante era Fiori e a cabeça atuante era Freire. Não. Paulo tinha sua própria reflexão. O problema é que muitas vezes um educador ou pensador do vulto de Freire precisa de uma outra parte sólida que lhe dê elementos para retroalimentar seu próprio pensar (Triviños e Andreola, 2001, p. 50).

Para Sergio Gómez, Fiori teve um papel fundamental no pensamento de Freire, dando organicidade as suas ideias transformadoras da educação. Embora Fiori tenha escrito muito pouco, esse pouco revela um espírito muito profundo e sábio. A introdução elaborada – “Aprender a dizer a sua palavra”- para apresentar a Pedagogia do Oprimido, “me parece superior à própria obra prefaciada” (Entrevista com Gómez. In: Triviños e Andreola 2001, p. 51).

O próprio Freire tinha consciência que todos os livros tem sempre uma longa história. Ao dialogar com Fiori, lembrava que embora conversassem sobre tudo, inclusive amenidades como o tempo, logo Fiori “acabava com o “penso que é” e entrava na rigorosidade do “que é”, e então virava um seminário. A seguir um relato sobre esse processo:

[...] Todos os sábados se dava isso. O prefácio nasceu num desses sábados. Eu terminei de escrever os três primeiros capítulos do livro, na ocasião eu acreditava que fosse o livro todo, entreguei-os ao Ernani [...]. Ele levou o texto para casa, leu, e dez dias depois, num daqueles sábados, voltou com o prefácio na mão⁹. Vocês podem imaginar a alegria que eu tive quando ele me leu o texto. Era maravilhoso. É uma das melhores coisas que eu conheço sobre que diabo é essa Pedagogia do Oprimido. O prefácio é, no fundo, melhor que o livro. É uma síntese extraordinária de compreensão do que eu dizia” (Triviños e Andreola, 2001, p. 75 e 76).

⁹ “Quando Fiori me entregou seu excelente estudo em dezembro de 1967, tomei algumas horas em casa à noite, lendo desde o seu prefácio até a última palavra do terceiro capítulo, para mim, então, o último” (Freire, 1993, p. 60).

Como mencionado, existe uma distinção fundamental entre texto e impresso, entre o trabalho de escrita e a fabricação do livro. “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas” (Stoddard: Apud Chartier, 1990, p. 126).

Deste modo, esse livro pensado, vivido, é um somatório de experiências vivenciadas, troca de ideias, saberes compartilhados, “sábados que viram seminários, opiniões aceitas e descartadas. Nascia o texto, sem conteúdo ainda ser uma obra, levando inclusive a Freire afirmar: “que diabo é essa Pedagogia do Oprimido”. (Triviños e Andreola, 2001, p. 76).

Do manuscrito ao impresso: construindo uma teoria da educação

Embora tenha efetivamente começado a escrever no exílio o que depois seria conhecido como a Pedagogia do Oprimido, muitas das suas ideias vinham sendo amadurecidas ao longo dos anos. Sua participação ativa em prol da educação no Brasil vai consubstanciar o amálgama de seu pensamento.

O próprio autor declara que a experiência do trabalho no SESI, no setor da Divisão e Cultura, “se constitui como um momento indispensável à gestação da Pedagogia do oprimido” (Freire, 1993, p. 18). Esclarecendo ainda que a Pedagogia do Oprimido “não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental” (Freire, 1993, p. 18).

Esse momento tão participativo e ativo de Paulo Freire dentro da estrutura educacional brasileira foi propiciando um entendimento profundo das matrizes que condicionavam essa educação. Uma educação vista de cima para baixo, autoritária, excludente e com nenhuma perspectiva de compreensão dos oprimidos. Essas vivências desembocam na escrita de sua tese universitária apresentada na Universidade de Recife, intitulada Educação e atualidade brasileira, que “desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido” (Freire, 1993, p. 19).

No exílio, apesar da amargura, da decepção, da enorme crise existencial vivida, esse estar e não estar, ou seja, o próprio distanciamento da realidade brasileira, lhe oportunizou ver com outras “lentes”, com outra sensibilidade, e com enorme pertinência, o vácuo que faltava nas propostas educacionais organizadas na pátria distante. Faltava o entendimento que o outro, o oprimido, pensava, era um ser sensível, pleno de sabedoria. Seu saber, seu desejo de desvelar o mundo, não apenas lhe era negado, nem conseguiam imaginá-lo como um ser possível de sapiência. Para Freire isso ia ficando cada vez mais claro e transparente.

Para o autor, o tempo de escrever é sempre precedido pelo tempo de falar das ideias que serão posteriormente fixadas no papel. As ideias precisam ser conversadas, dialogadas com os amigos, antes de sobre elas escrever. É uma forma não apenas de testá-las, mas de recriá-las, cujas arestas poderiam no ato da escrita ser melhor aparadas, assim, no momento da escrita é possível refazer o que se esteve pensando nos diferentes momentos de nossa prática.

Permeado pelas ideias que vinham sendo gestadas em seu exílio no Chile, Freire reflexionava muito sobre as experiências vividas no Brasil, e de forma um tanto inconsciente meditava sobre a nova realidade no Chile. Esse tempo de angústia, de espera, foi tempo contínuo de leituras e elaboração de um pensamento mais crítico. Havia uma tomada de consciência desse saber construído nos últimos anos. O próprio Freire afirma que há mais de um ano vinha falando de aspectos da Pedagogia do Oprimido. Falava a amigos que o visitavam, discutia em cursos, em aulas, em seminários. Uma vez, sua própria filha chamou sua atenção para que tivesse maior contenção na ânsia de falar sobre a Pedagogia do Oprimido, livro ainda não escrito. Para ele, era impossível não falar, continuava deste modo falando apaixonadamente “do livro como se estivesse, e na verdade estava, aprendendo a escrevê-lo” (Freire, 1993, p. 54).

Em 1967, numa conferência pronunciada em Nova York, Freire teve a oportunidade de expor as ideias mestras dessa obra que vinha pensando. Ao voltar para o Chile, o autor começa a fase de transpor o que sabe para o papel. Para tanto utiliza fichas, “a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava” (Freire, 1993, p. 58).

Consideramos importante destacar o modo de organização da escrita de Freire que passa a andar sempre com pedaços de papel nos bolsos, ou até mesmo com um pequeno bloco de notas. Conforme relata o autor ocorrendo uma ideia, “não importava onde eu estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado”, a ideia era anotada. Muitas vezes, uma simples frase (Freire, 1993, p. 58).

Com enorme franqueza, Freire vai nos expondo como foi elaborando a Pedagogia do Oprimido. Para ele, “escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática [...]” (Freire, 1993, p. 54).

Em 1967, escreve uma síntese de sua palestra realizada em Santiago, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA), nela apresenta a concepção bancária da educação, o próprio documento esclarece: “As ideias aqui apresentadas, em síntese, fazem parte de um livro do autor, prestes a ser publicado” (Triviños e Andreola, 2001, p. 129).

É perceptível que nesse ano de 1967, Freire em diversos lugares, caso por exemplo, de New York, assim como em Santiago, vinha falando abertamente de um conjunto de ideias em gestação, ideias que constituem o prenúncio do que ele depois vai denominar de Pedagogia do Oprimido.

Algumas das suas ideias chave aparecem também no Plano de Trabalho de 1968, quando atua no ICIRA¹⁰. Nele, Freire expõe as linhas mestras de sua concepção pedagógica: “ninguém educa ninguém; ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, no qual estão” (Triviños e Andreola, 2001, p. 121).

Entre a escrita do manuscrito e a elaboração do impresso, Freire ao longo do texto faz diversas alterações. Algumas pontuais, outras modificando a forma escrita, em outros momentos a alteração atinge questões mais profundas. Arrolamos como exemplo algumas das diversas modificações, cotejando o texto manuscrito, com o texto impresso.¹¹

Nas “Primeiras Palavras”, é possível notar essas alterações. No Manuscrito (p. II), consta: “Se a conscientização implica em pôr este “status quo” em tela de juízo, ameaça a liberdade”. Por sua vez, no texto impresso a redação é a seguinte: “Por isto, se a conscientização põe em discussão este status que ameaça, então, a liberdade” (1974, p. 21, 2 §).

Adiante, ainda nessa parte das primeiras palavras, no Manuscrito (Freire, 1968, p. III), consta: “Nossas afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, frutos de devaneios intelectuais nem resultados, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas”. No impresso está: “As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, frutos de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas” (Freire, 1974, p. 21, § 3).

Dois parágrafos a frente do citado acima, a modificação, embora sutil é crucial. No Manuscrito (p. III), a redação foi elaborada do seguinte modo: “Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Marxistas ou não, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto”.

No impresso ficou: “Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. **Cristãos ou marxistas** (grifos nossos), ainda que discordando de nossas posições, em grande parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto”. (Freire, 1974, p. 21, 5 §). Por sua vez, na edição espanhola de 1970 (p. 30), a redação ficou apenas com a palavra “Estos”, substituindo assim, tanto: “marxistas ou não” do manuscrito, como “cristãos ou marxistas”, da edição de 1974 em língua portuguesa.

¹⁰ Instituto de Capacitación e Investigación en reforma Agraria.

¹¹ Utilizamos a primeira edição da Pedagogia do Oprimido feita pela Editora Paz e Terra de 1974.

O que teria levado Freire a incorporar na edição impressa de 1974, o termo, cristão? No manuscrito vemos a radicalidade de sua postura, outorgando aos marxistas, e apenas a eles, o caráter revolucionário. Talvez sua ida para Genebra para participar do Conselho Mundial das Igrejas. Sua permanência na Suíça, foi de 14 de fevereiro de 1970, até 15 de junho de 1980.

Uma questão que permanece em aberto, é que no manuscrito, ao final das Primeiras Palavras, Freire escreve: “Santiago. Inverno de 67. Por sua vez, na primeira edição da editora Paz e Terra (1974), consta: “Santiago, outono de 1968”. Assim, ficamos sem ter a certeza de quando realmente foi terminado o texto. É possível que Freire tenha se equivocado, pois no próprio manuscrito, na abertura dedicada aos “Queridos amigos Jacques e Maria Edu”, ao final do texto, escreve: “Santiago. Primavera 68”. Para aumentar a dúvida, na primeira edição em espanhol feita pela Tierra Nueva (1970), ao final das Primeras Palavras, vem: “Santiago de Chile. Otoño de 1969.

É importante também salientar o papel fundamental que teve Elza Freire na constituição dessa obra, o próprio Paulo Freire esclarece isso: “Queremos expressar aqui o nosso agradecimento a Elza, de modo geral nossa primeira leitora, por sua compreensão e estímulos constantes a nosso trabalho que também é seu” (Freire, Manuscrito, 1968: VII).

Embora a paternidade da Pedagogia do Oprimido tenha sido imputada a Paulo Freire, ao longo de sua trajetória, o próprio autor vai tecendo demonstrações que mesmo sendo atribuída a si a responsabilidade da escrita, ela teve de fato a contribuição de muitas vozes, entre elas, com certeza a de Elza Freire. Podemos dizer que a sua concepção e escrita foi permeada constantemente pelo diálogo.

Teríamos muitos outros fragmentos de escrita que demonstram divergências e/ou alterações entre o manuscrito e o impresso, mas com o próximo exemplo, queremos pontuar que em muitos momentos, algumas dessas alterações (ou acréscimos), podem causar dúvidas no entendimento do pensamento de Freire.

Vejamos o seguinte trecho: “Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação, e **caímos** (grifo nosso) nos “slogans”, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo” (Freire, Manuscrito, 1968, p. 36).

No impresso após essa frase, vem o seguinte acréscimo, que não consta no manuscrito. “Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens” (Freire, 1974, p. 57). Além disso, a palavra caímos, no impresso ficou “caíamos”.

Com um ritmo de atividades sempre envolvente no seu dia a dia, ainda assim, Freire procurava nos momentos possíveis, e isso acontecia amiúde aos sábados ou nos raros períodos de férias, ir escrevendo, burilando, botando em fichas e/ou em papéis seu pensamento.

Em sua casa, à noite, depois do jantar trabalhava as ideias que tinha registrado, escrevia três ou mais páginas, e logo após numerava e dava um título. Também trabalhava as ideias separando as mesmas das leituras feitas. Brotavam reflexões, que possivelmente tenham sido motivo de preocupação e/ou aprofundamento do autor do livro. Muitas vezes também, a afirmação de algum autor levava as reflexões de Freire para o campo de onde esse autor se situava, reforçando e esclarecendo seu próprio pensamento.

Nessa árdua tarefa de ler, pensar, escrever, Freire tinha sempre presente que “é preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando” (1993, p. 59). Valendo-se de fichas organizadas em grupos, em geral em torno de dez, ele procurava descobrir “se havia na sua sequência temática alguma lacuna que devesse ser preenchida”, ou ainda, conforme uma leitura mais acurada, “houve a emergência de novos temas”. Ou como conclui Freire: “No fundo, as “fichas de ideias” terminavam por tornar-se fichas geradoras de outras ideias, de outros temas” (1993, p. 59).

Nessa organização das fichas, onde ele denomina “fichas geradoras”, deve com certeza ter relação com o que ele chama em seu “método de alfabetização” de temas geradores. Estaria nesse processo de construção da Pedagogia do Oprimido, indiretamente sugestionando o que em sua teoria da alfabetização, ficou conhecido como tema gerador?

Esse enorme esforço intelectual permitiu que ao decidir começar a redigir o texto em julho de 1967, fosse possível em quinze dias de trabalho quase ininterruptos, elaborar os três primeiros capítulos da Pedagogia do Oprimido. Com o texto datilografado, entrega-o ao seu amigo Ernani Maria Fiori para que escrevesse um prefácio conforme mencionado anteriormente.

Uma sugestão seguida por Freire, foi acatar o conselho dado por seu amigo Josué de Castro: “sugiro a vocês um bom hábito para quem escreve. Terminado o livro, o ensaio, metê-lo em “quarentena” por três, quatro meses, numa gaveta. Numa certa noite, retirá-lo e relê-lo, então. A gente sempre muda “algo”, concluiu Josué (Freire, 1993, p. 60).

Eis o relato do próprio autor: “Lá uma noite dois meses e pouco depois, me entreguei por horas ao reencontro com os originais [...] lentamente, sem querer mesmo que a leitura terminasse logo, página por página, o texto todo. Não realizei mudanças importantes nele, mas fiz a fundamental descoberta de que o texto estava inacabado. Precisava de um capítulo a mais. Foi assim, então, que escrevi o quarto e último capítulo, aproveitando, ora parte do tempo do almoço nos seminários de formação realizados fora, mas perto de Santiago [...] (Freire, 1993, p. 61).

Com a redação do quarto capítulo, revistos e retocados os três primeiros, Paulo Freire entrega o material para uma datilógrafa e em seguida faz “várias cópias que distribuí entre amigos chilenos e entre alguns companheiros de exílio e amigos brasileiros” (Freire, 1993. p. 62).

Esse fato, “várias cópias”, esclarece o que disse Hugo Assmann – “Bibliografía de y sobre Paulo Freire” - no apêndice elaborado para a edição feita no Uruguai em 1970, onde escreve: “Pedagogía del Oprimido”. Edición incompleta. Introd. del Prof. Ernani M. Fiori. Santiago, 1969 (Assmann, 1970, p. 248). Corroborando com o que acreditamos, foram feitas algumas cópias mimeografadas antes de existirem exemplares impressos. Com certeza, uma dessas cópias datilografadas foi entregue a Jacques Chonchol.

Também Augusto Triviños e Balduino Andreola afirmam em seu livro, “Freire e Fiori no exílio”, que “esta obra, terminada, como sabemos, em dezembro de 1967, circulou, manuscrita, no Chile e noutros lugares” (2001, p. 118).

Mesmo ainda não existindo o texto impresso da Pedagogia do Oprimido, essa obra circulava em textos mimeografados e em cópias manuscritas. Seus livros anteriormente editados, eram bastante conhecido do público leitor. Educação como prática da liberdade, editado pela Paz e Terra em 1967, já circulava por diversas partes:

La experiencia de Paulo Freire en Brasil, país donde se publicó por primera vez una edición de esta obra en 1967, la consideramos de capital importancia. Y no ha sido casual que en muy poco tiempo haya aparecido una edición de este libro en Venezuela, anunciándose ahora su traducción al inglés y su publicación en Nueva York, su traducción al francés y su publicación en París (Corvalan, 1972, p. 09).

Esse conhecimento anterior do pensamento do Freire, torna receptível e desejado a leitura dessa outra obra que nascia, Pedagogia do Oprimido. Pelas censuras impostas a sua edição, caso por exemplo, do Chile e do Brasil, e pela própria dificuldade em editá-la, torna onipresente e necessário o uso de cópias manuscritas. Essa é uma das razões da morosidade de surgir uma edição impressa no Brasil, o momento histórico de opressão e violência do regime militar, obstaculizava que alguma editora tivesse a ousadia de imprimi-lo. Somente em 1974, o diretor da editora Paz e Terra, Fernando Gasperin, ousadamente edita a obra¹².

Pedagogia do Oprimido: obra que transcende fronteiras

Ao ser publicada em setembro de 1970, em inglês, e no mesmo ano, no mês de novembro em espanhol, Pedagogia do Oprimido começava a ser conhecida, lida, debatida e traduzida em várias partes do mundo.

¹² Fato narrado por Freire em sua obra, Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 1993, p. 63.

Essa universalidade de seu pensamento em tão curto espaço de tempo reflete a profundidade alcançada pelas suas ideias. Poucos tinham demonstrado com clareza, o quanto as diversas teorias pedagógicas até aquele momento tinham uma epistemologia centrada no discurso do opressor, devendo automaticamente ser transferido para todos os demais, inclusive os oprimidos.

A mudança de foco tem um grande impacto social, uma vez que alguém se solidarizava com os oprimidos, buscando dar as devidas ferramentas para a sua conscientização. É vendo o outro, dialogando com o outro, que construímos caminhos.

Deste modo, “pedagogia do oprimido, reescreve a narrativa da educação como um projeto político [...] rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social” (Giroux, 1996, p. 569).

Foi a força de sua palavra, seu compromisso em prol dos oprimidos, articulando ação com a teoria, e uma prática que se torna libertária, que tornou a Pedagogia do Oprimido, um dos trabalhos sobre educação mais lido e discutido no mundo. Sua mensagem é clara, ao longo dos anos os opressores tem buscado, de todas as formas, manter os oprimidos calados. Privam os mesmos de dizer a sua palavra. Ao não poder dizer a sua palavra, facilmente caem nas redes da dominação.

Antes de evidenciar a enorme circulação da Pedagogia do Oprimido em diversas línguas, procuramos sinteticamente pontuar suas principais contribuições no campo da educação, pois foi isso que levou que sua obra fosse tão rapidamente vertida para outros idiomas. Sua palavra precisava ser lida.

Em diversos momentos de sua obra, Paulo Freire explicita sua concepção de educação, particularmente em Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido. Para o autor, a educação é uma “situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (Freire, 1974, p. 98). Deste modo, tanto o educador como o educando estão em igualdade, ambos sujeitos de uma mediação. Ambos podem, a partir desse momento, perceber o mundo e as suas relações construídas nele.

Vivendo em um contexto de opressão, o oprimido apenas repete e perpetua a palavra do opressor. Pactua com seu discurso onipotente, segregacionista e excludente. Freire comenta, por exemplo, que “Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo” (Freire, 1974, p. 53).

Isso não implica dizer que o oprimido não tenha noção da sua situação, que não saiba ou desconheça o quanto sofre, o quanto é massacrado pelo peso da sua condição. Ao contrário, ele tem plena consciência da sua condição social, mas de certa forma, naturaliza essa realidade. Esse contexto para ele não é uma construção histórica, é a própria realidade. O seu conhecimento de si mesmo,

como oprimido, como esclarece Freire, “se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição” (1974, p. 33).

Assim, ser algo é ser como o opressor. Daí esta quase aberração no dizer de Freire, “um dos polos da contradição pretendendo, não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (1974, p. 33). É necessário então, que o oprimido se conscientize da importância da educação para superar essa realidade. Os oprimidos precisam da capacidade de tomarem distância do modelo opressor e se perceberem agentes históricos, ou seja, sujeitos participantes e transformadores do mundo. Precisam conhecer. E conhecer é tomar consciência, é estabelecer relações entre si, com os outros e com o mundo.

Em um primeiro momento¹³, Freire considera conscientização a capacidade de desvelar a realidade, posteriormente esse conceito é ampliando e passa a ser fundamental em suas análises.

Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), o autor externa seu posicionamento:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1979, p. 29).

Nessa concepção, toda educação é um ato político, nela não existe neutralidade, mesmo quando se auto-intitula neutra, ela está na verdade, ajudando a

¹³ Caso por exemplo do capítulo 4. Educação e Conscientização [101-122], da obra *Educação como prática da liberdade* (1967). Nele Freire esboça em linhas gerais sua ideia de conscientização.

“A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. [...] É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Conscientização (Verbetes)*. Dicionário Paulo Freire, 2008: 99/100. Essa obra foi traduzida para o inglês em 2012, pela Editora Rowman & Littlefield Publishers, com o título de “Paulo Freire Encyclopedia”.

perpetuar um modelo de educação, em geral aquele vigente. Assim, conscientizar-se numa perspectiva educacional é tornar o homem alguém capaz de refletir e agir, transformando o mundo.

Conforme mencionado anteriormente, no prefácio elaborado em 2001 para a obra *Educação & Atualidade Brasileira*, os autores comentam que Freire “passou a vida reescrevendo o ‘mesmo livro’ (grifo do autor)”, sempre atualizando-o (Freire, 2001, p. IX).

Se na *Educação como Prática da Liberdade*, o suporte teórico foi em grande medida autores como: Ortega y Gasset, Manheim, Whitehead, entre outros; por sua vez na *Pedagogia do Oprimido*, esse suporte têm agora Marx, Lenin, Marcuse como fundamentais. Essa reescrita aprofundada redundou na superação do conceito de transformação esboçado na *Educação como Prática da Liberdade*, que nesse momento significava participação e integração no sistema político liberal. Agora, na *Pedagogia do Oprimido*, transformação implica a possibilidade de revolução, isto é, uma opção e uma prática política radical (Gadotti, 1996, p. 163).

Essa forma de abordar a educação, preconizada pela perspectiva do oprimido, revolucionou em certo sentido a compreensão que tínhamos do processo educativo. Deste modo, e de maneira surpreendente considerando que é uma obra de um autor latino americano, *Pedagogia do Oprimido*, em um espaço de tempo muito curto, foi traduzida para as principais línguas do mundo ocidental.

Pioneiramente a versão em inglês de setembro de 1970, pela editora Herder and Herder de New York, com tradução de Myra Bergman Ramos, e primeiras palavras (Foreword) de Richard Shaull. Paulo Freire comenta esse contexto na obra *Pedagogia da Esperança*: “De fato, aparecida em Nova York, em setembro de 1970, a *Pedagogia* começou imediatamente a ser traduzida a várias línguas, gerando curiosidades e críticas favoráveis, umas; desfavoráveis, outras. Até 1974, o livro tinha sido traduzido ao espanhol, ao italiano, ao francês, ao alemão, ao holandês e ao sueco e tinha sua publicação em Londres, pela Penguin Books. Esta edição estendeu a *Pedagogia* à África, à Ásia e à Oceania, [...] tal a eficácia da rede de distribuição daquela editora”. (Freire, 1993, p. 121 e 122).

Todas as edições localizadas em língua inglesa (Herder and Herder; Continuum Book; Bloomsbury; Penguin), tanto a tradução, como as primeiras palavras (Foreword), são de autoria de Myra Bergman Ramos e Richard Shaull, respectivamente.

Salientando a força e originalidade dessa obra, Richard Shaull na apresentação escreveu que “a educação é mais uma vez uma força subversiva” (1970, p. 09). E o oprimido só poderia superar a cultura do silêncio imposta a ele, tomando consciência da sua profunda alienação. Desse modo, ficou claro para ele (refere-se a Paulo Freire), que “todo sistema educacional era um dos principais instrumentos para manutenção dessa cultura do silêncio”. Finalizando que “as pessoas se educam através da mediação do mundo” (1970, p. 11).

Na introdução a *Pedagogia do Oprimido*, edição comemorativa do seu 30º aniversário, Donalddo Macedo ressalta o quanto essa obra foi marcante:

[...] a leitura da *Pedagogia do Oprimido* também me deu a força interior para iniciar o árduo processo de transcender uma existência colonial que é quase culturalmente esquizofrênica: estar presente e ainda não visível, visível e ainda não presente. [...] A leitura da *Pedagogia do Oprimido* me deu as ferramentas críticas para refletir e compreender o processo pelo qual chegamos a saber o que significa estar na periferia da relação íntima, porém frágil, entre colonizador e colonizado” (Macedo, 2000, p. 11).

Dois meses depois da edição em inglês, é publicada uma edição em espanhol pela editora *Tierra Nueva* do Uruguai. A organização ficou a cargo de Marcela Gajardo¹⁴ e José Luis Fiori. Coube tradução a Jorge Mellado. Por essa editora, foram feitas duas edições, uma em 1970, outra em 1971. Ao final do livro foi elaborado um apêndice por Hugo Assmann, denominado “Bibliografía de y sobre Paulo Freire”. No levantamento dos escritos de Freire, Assmann indica que circulavam versões distintas do manuscrito da *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, antes desta obra ser impressa, eram lidas e estudadas versões diferentes. Conforme o mesmo relata: “*Pedagogia del Oprimido*, edición incompleta. Introd. del Prof. Ernani M. Fiori, Santiago, 1969. Com certeza trata-se de uma versão manuscrita e provavelmente sem o quarto capítulo. Indica ainda “*Pedagogy of the Opressed*”, edición incompleta en relación a la actual edición uruguaya. Harvard Univ., Pref. De Richard Shaull, 1969. (1970, p. 248).

O mundo hispano-americano durante certo tempo teve acesso a obra de Paulo Freire por meio das edições da *Tierra Nueva*, pois além das duas edições da *Pedagogia do Oprimido*, essa casa editorial também publicou em 1973, *¿Extension o comunicacion? La concientizacion en el médio rural*. A tradução ficou sob a responsabilidade de Lilián Ronzoni.

Conforme podemos verificar no relato de Jacinto Ordóñez Peñalongo: “Eu tive o primeiro contato com o pensamento de Paulo Freire através de suas primeiras publicações editadas em espanhol pela Editora Terra Nova de Montevideo, no final da década de sessenta, materiais que foram aproveitados na Costa Rica” (1996, p. 573).

Essa editora de pequeno porte do Uruguai estava vinculada a Igreja Metodista, e as articulações com os responsáveis foram possíveis pelo contato que Freire tinha com Marcela Gajardo durante seu exílio no Chile.

¹⁴ Marcela Gajardo foi assistente de Paulo Freire no ICIRA.

Ao elaborar Pedagogia da Oprimido, Freire relata que tinha por hábito escrever os textos e discuti-los sempre que possível “com dois grandes amigos com quem trabalhava, no ICIRA, Marcela Gajardo, chilena, [...] e José Luiz Fiori [...]. Com eles debati vários momentos da Pedagogia do oprimido ainda em processo de redação. Não tenho por que negar o bem que a amizade de ambos me fez e a contribuição que a inteligência arguta deles me trouxe” (1993, p. 52/53).

Fica evidente que na construção de sua obra, Freire utilizava o princípio da perspectiva dialógica. É preciso saber escutar o outro, dialogar com o outro, e a partir dessa troca de ideias, assumir um novo saber.

Empenhada na luta pelas classes mais desfavorecidas, a Igreja Metodista vinha desempenhando um papel de forte luta em prol dos mais pobres. Com o golpe militar nesse país, a editora foi obrigada a fechar suas portas.

Em 1972, com a publicação pela Siglo Veintiuno Argentina Editores, Pedagogia do Oprimido atinge a maior parte dos falantes da língua espanhola. Com vasta rede de distribuição na América, assim como na Espanha, a obra – *Pedagogía del oprimido* – alcança um público leitor mais amplo, não apenas pelo reconhecimento da obra, mas também pela potencialidade da editora, atingindo rapidamente altas tiragens¹⁵ e várias edições, em 1973, por exemplo, já atingia a 10ª edição. As edições dessa casa editorial, dão continuidade a edição feita no Uruguai, ou seja, mesmo tradutor, prefácio de Ernani Maria Fiori, e apêndice de Hugo Assmann.

No ano de 1971, é publicada em italiano – *La Pedagogia degli oppressi* – pela editora Arnoldo Mondadori Editore, com organização de Linda Bimbi, que no prefácio considera que “[...] a contribuição de Paulo Freire consiste exatamente na proposta concreta de um método e de um conteúdo novo como cultura alternativa” (Freire, 1971, p. 07). A originalidade do “método Paulo Freire” não reside apenas na eficácia do método de alfabetização, mas sobretudo na novidade de seu conteúdo para conscientizar (Freire, 1971, p. 10).

Em breve, o público italiano tinha acesso a essa tradução. Na Itália, Fausto Telleri utiliza o livro no Curso de Pedagogia da Universidade de Bologna, no mesmo ano de sua publicação. Ele afirmou que “O meu primeiro encontro com o pensamento de Paulo Freire começou em 1971 com a publicação em italiano da Pedagogia do oprimido. Descobrinho grande afinidade entre o cristianismo de Freire e as posições marxistas” (Telleri, 1996, p. 591).

Nesse mesmo ano também é publicada a versão alemã, lançada pela editora Kreuz-Verlag de Stuttgart-Berlim. A tradução ficou sob responsabilidade de Werner Simpfendoerfer, com prefácio de Ernst Lang. Ambos são teólogos e conheciam Freire.

¹⁵ A 10ª edição teve tiragem de 10.000 exemplares; a 12ª edição foi de 21.000 exemplares.

Ainda na década de 70, mais precisamente em 1974, é publicada em francês pela editora Maspero. A apresentação ficou a cargo de “Le Collectif d’alphabétisation”. No prefácio é apontado que Freire “concebe a educação como prática da liberdade, que é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade” (Freire, 1974, p. 09).

Finalmente em 1974, temos a edição feita no Brasil pela Editora Paz e Terra. A dificuldade de sua publicação no Brasil é decorrência da censura imposta pelo regime militar no país, proibindo a circulação da obra de Freire. Com ousadia e muita artimanha, além de um dose de coragem do diretor da Paz e Terra, Fernando Gasparin a obra é editada. Manteve o prefácio “Aprenda a dizer sua palavra” de Ernani Maria Fiori.

No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire comenta a dificuldade que foi burlar a estrutura repressora e conseguir publicar a *Pedagogia do Oprimido* no Brasil, pois foi enviado um texto datilografado em 1970, para somente em 1974 ser publicado. Conforme relata Freire (1993, p. 63)

Comentando o fato com intelectuais suíços, professores da Universidade de Genebra, um deles, além de professor, conseiller national professor Jean Ziegler, me fez o oferecimento para trazer pessoalmente os originais. Dias depois, Gasparin, discretamente, acusava o recebimento do material pedindo que o esperasse por tempos mais favoráveis para a sua publicação. Remeti o texto nos fins de 1970, quando o livro já tinha sua primeira edição em inglês, ou nos começos de 1971.

Deste modo, num curto espaço de tempo, da redação do manuscrito em 1968, até a edição brasileira de 1974, as principais línguas do mundo ocidental tinham publicado *Pedagogia do Oprimido*, tornando mundialmente conhecido seu autor.

Considerações finais

A trajetória de Paulo Freire encontra-se intimamente imbricada com sua obra, embora diversos de seus textos sejam relevantes sem sombra de dúvida, a *Pedagogia do Oprimido*, por certas singularidades, impõe-se como sua grande obra.

A elaboração dessa obra é percurso de grande parte de sua vida. Como afirma Freire: “Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (Freire, 1993, p. 32/33).

Na obra coletiva, denominada *Dicionário Paulo Freire*, no texto “Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual”, Jaime José Zitkoski, Euclides Redin e Danilo Streck, sinalizam o seguinte: “a *Pedagogia do Oprimido* é uma obra coletiva.

Não é mais um escrito só de Freire, mas um pensamento que se corporifica no processo histórico dos povos oprimidos em suas lutas de libertação” (Streck et ali, 2008, p. 22).

Sua construção, tanto num primeiro momento como projeto, como ideia, depois como rápidos ensaios apresentados em seminários, congressos, cursos, foi sendo tecida aos poucos, sua urdidura foi nascendo no permanente ir e vir do viver e do escrever, seu escopo intelectual e sua consistência teórica, não são fruto apenas de leituras teóricas ou troca de ideais com os outros, ela agrega isso, mas em conjunto com a vida vivida, na labuta dos movimentos sociais, no ombro a ombro com os “esfarrapados”, na escuta mansa, autêntica e atenciosa que Freire à eles dedicava. Seja na sua reflexão permanente, no seu aprofundamento e leituras de diversos autores, e ainda no diálogo com amigos íntimos, entre eles Elza de Oliveira, Ernani Maria Fiori, Marcela Gajardo, José Luís Fiori, Hugo Assmann, Richard Shaul, Donald Macedo, Jacques Chonchol, entre outra plêiade de intelectuais que foi construindo ao longo de sua vida. Esse somatório resultou na Pedagogia do Oprimido.

Para Chartier: “A história das práticas culturais deve considerar necessariamente essas intricações e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora” (1990, p. 136).

Assim sendo, devemos ter presente todas as relações construídas por Freire, seja no SESI, ainda no Brasil, no ICIRA, durante o exílio, depois em Genebra, ou no “andarilhar” de Freire pelo mundo. Sejam ainda relações com os alunos, com os operários, com os camponeses, sejam ainda com intelectuais como Ernani Maria Fiori, Jacques Chonchol e Marcela Gajardo. Trajetórias complexas, difíceis, densas, onde a experiência, a observação, a leitura, o diálogo, foram ao longo da vida, construindo uma obra. Do livro pensado, ao livro escrito, um rastro de práticas culturais estiveram sempre presente.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2008, 378p.

_____. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974, 280p.

CARDOSO, Aurenice. *Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire*. S/l; s/ed.; s/ano. [Folheto, 18 p.].

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Editora Bertrand Brasil, 1990, 239p.

_____. Do livro à leitura [77-105]. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 266p.

- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002, 144p.
- _____. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014, 352p.
- CORVALAN, Antonio. Prologo a la edición chilena. In: FREIRE, Paulo. *La Educación como practica de la libertad*. Santiago: ICIRA, 1972, 136p.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 363p.
- _____. *O lado oculto da Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, 218p.
- _____. *O Iluminismo como negócio: história da publicação da "Enciclopédia" (1775-1800)*. São Paulo; Companhia das Letras, 1996, 550p.
- _____. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, 231p.
- _____. *Os boêmios: Marquês de Pelleport*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 314p.
- FEITOSA, Sonia C. S. *Educação de Adultos: Método de Paulo Freire*. 2ª ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2011, 175p.
- FIGLIARELLI, Ernani Maria. Aprenda a dizer sua palavra (Prefácio), [01-15]. In: *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974, 218p.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização (Verbete: 99-100). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2006, 655p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido (Manuscrito)*. 1968, 92p.
- _____. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970, 186p.
- _____. *Pedagogia del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970, 250p.
- _____. *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart-Berlin: Kreuz-Verlag, 1971, 219p.
- _____. *La Pedagogia degli oppressi*. Italia: Arnoldo Mondadori Editore, 1971, 223p.
- _____. *Pedagogy of the oppressed*. England: Penguin Books, 1972, 153p.
- _____. *Pédagogie des opprimés*. Paris: François Maspero, 1974, 205p.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 218p.
- _____. *Concepção "bancária" da educação e a desumanização. A concepção problematizadora da educação e a humanização*. Santiago do Chile, ICIRA, 1967, 28p.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, 245p.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, 150p.
- _____. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Santiago de Chile: ICIRA, 1972, 154p.
- _____. *?Extension o comunicacion? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Tierra Nueva, 1972, 109p.
- _____. *Conscientisation and liberation (Conversation with Paulo Freire, 42-51)*. In: Développement & Civilisations. Revue Trimestrielle, n° 51, Janvier/Mars, 1973, 64p.
- _____. *Cultural Action for Freedom*. Massachusetts: Penguin Books, 1975, 91p.

- FREIRE, Paulo. *Educação & Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2001, 123p.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 167p.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996, 765p.
- _____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1989, 175p.
- GIROUX, Henry A. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996, 765p.
- GRENN, Elliot (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? *The Impact Blog, The London School of Economics and Political Science*. Disponível em: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>
- MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 212p.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973, 367p.
- PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. O corte epistemológico de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996, 765p.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: Mec/Iseb, 1956, 45p.
- ROMÃO, José Eustáquio. Entrevista com Jacques Chonchol (20 de agosto de 2013). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho, 2013, 233p.
- SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire. Vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, 368p.
- SPIGOLON, Nima Imaculada. *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- SPIGOLON, Nima Imaculada. *As noites da ditadura e os dias de utopia... O exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2014.
- STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 443p.
- _____. *Paulo Freire Encyclopedia*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2012, 463p.
- TELLERI, Fausto. O significado da libertação na prática. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo; Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996, 765p.
- TORRES, Carlos Alberto et ali. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação & Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2001, 123p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile*. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001, 176p.

PAULO FREIRE: ANCHOR, GUIDE, INSPIRATION AN RESOURCE¹

PAULO FREIRE: ÂNCORA, GUIA, INSPIRAÇÃO E RECURSO²

Arlette Ingram Willis

*University of Illinois Urbana Champaign – UIUC
aiwillis@illinois.edu*

Abstract

This study is part of a larger study conducted over four months, about the life and work of Paulo Freire at one university in Rio Grande do Sul. The research question is: How have Freire's ideas and methods influenced education in RS, historically and contemporaneously, in the 21st Century? The qualitative study includes five semi-structured interviews with community activist, graduate student, university administrator, and university faculty members. The interviews lasted 60-90 minute and were conducted in English or Portuguese. Short descriptive narratives of each participant are crafted and extended by field and observation notes. An iterative approach is used and three themes emerged: personal, foundational, and intergenerational. The study reveals, Paulo Freire remains relevant.

Keywords: Relevance. Critical consciousness. Methods. Pedagogy.

Resumo

Este estudo faz parte de um estudo maior, realizado ao longo de quatro meses, sobre a vida e o trabalho de Paulo Freire em uma universidade no Rio Grande do Sul. A questão da pesquisa é: como as ideias e os métodos de Freire influenciaram a educação no RS, histórica e contemporaneamente, no século XXI? Este estudo qualitativo, inclui cinco entrevistas semiestruturadas com ativistas comunitários, estudantes de pós-graduação, administradores de universidades e professores universitários. As entrevistas duraram em torno de 60-90 minutos e foram realizadas em inglês ou português. Breves narrativas descritivas de cada participante foram criadas e estendidas para notas de campo e observação. Por meio de uma abordagem iterativa três temas foram identificados: pessoal, fundamental e intergeracional. O estudo revela que Paulo Freire permanece relevante.

Palavras-chave: Relevância. Consciência crítica. Métodos. Pedagogia.

¹ Funding for this study was made possible from the Fulbright Scholar Program, 2014 and the University of Illinois, Urbana-Champaign. Special thanks to my colleague, cultural broker, friend, and host, Dra. Eliane T. Peres; graduate research assistant, Monica Vahl; and colleagues Dra. Gabriela Norgueira and Dr. Eduardo Arriada.

² O financiamento para este estudo foi possível a partir do Fulbright Scholar Program, 2014 e da Universidade de Illinois, Urbana-Champaign. Agradecimentos especiais para o minha colega, amiga e anfitriã, Dra. Eliane T. Peres; assistente de pesquisa de pós-graduação, Monica Vahl; e colegas Dra. Gabriela Norgueira e Dr. Eduardo Arriada.

The lifework and scholarship of Paulo Freire has had an enduring global impact because it transcends borders, ideological as well as geographical. In 1968, Freire observed that an “awareness of the historical, sociopolitical, economic, cultural, and subjective reality that shapes our lives, and our ability to transform that reality” (p. 340). His acknowledgment of the importance of addressing the political nature and processes of education are as relevant today as they were in the 1960s. He wrote poignantly of this phenomenon: “If we have faith in men {and women}, we cannot be content with saying they are human persons while doing nothing concrete so that they may exist as such” (Freire 1998, p. 518, bracket added). In this historical moment, his understanding of the importance of developing a critical consciousness, engaging in dialogue, respectfulness toward humankind, and continual reflection, are needed and relevant.

My introduction to the life and scholarship of Paulo Freire began in the mid 1990s. His scholarship was not part of my undergraduate or graduate coursework that took place at the height of his influence in the U. S., which speaks – I believe – to how some institutions of higher education and teacher educators in the U.S., have acted as gatekeepers: restricting access to his thinking. Why, is unclear but there were certainly scholars who viewed his work as reactionary and others who negatively perceived it as communist or socialist. My own reading about his life and scholarship takes a different perspective: I envisage his work is aligned with the thinking of members of the Frankfurt School in Germany and many of their protégés: the Algerian, Frantz Fanon; the Italian, Antonio Gramsci; and the Brit, Stuart Hall. Although Freire’s work is uniquely situated in Brazil, it has enjoyed universal acceptance. In short, his thinking was revolutionary and his legacy is unfathomable. While on a Fulbright in Brazil, I conducted a large study, of which this work is one snippet. The time in-country provided me with an opportunity to explore whether Freire’s influence remains viable and whether people are carrying-on his work.

Review of Related Literature

I have conducted an extensive review Freirean scholarship, examining primary sources in English, and Portuguese translations, that includes articles, books, chapters, newspapers, official government documents, periodicals, and textbooks (Anderola, Ghiggi, & Pauley, 2011; Freire, 1968, 1970a, 1970b, 1970c, 1973, 1978, 1996). I also have reviewed archival images and documents as well as numerous websites containing historical and contemporaneous documents. In addition, I have read extensively secondary sources that include articles, books, chapters, and monographs across disciplinary fields of study. I have read primary and secondary recollections that represent auto/biographies and

memories (Silva & Sampaio, 2015; Favero, 2013; A. Freire & Macedo, 1998; P. Freire & Macedo, D., 1998; Gadotti, M., 1994; Gerhardt, 2000; Torres, 2013). Importantly, I also have read critiques and texts seeking to determine authenticity of the primary sources either to corroborate, or refute secondary sources (Streck, Redin, Zitkoski, & Torres, 2012, English version).

Given the geographical locale of the university where this study was conducted, in southeastern BR, and the experiences of some of participants, I also reviewed multiple sources outlining and describing the history of land and educational reforms, i.e., the Landless/MST (MST) social movement (Souza, 2000; Tarlau, 2014; Thapliyal, 2013). As a social movement, MST activists seek equal land redistribution – occupying it by force if needed – among farmers whose ancestors had farmed the land but were unable to purchase it. The social movement also seeks to eradicate the illiteracy rate within the nation and to improve the economic lives of people who have been disenfranchised. MST also developed educational initiatives that include overarching goals, programming for infants, primary and secondary levels, youth and adults, and leadership training. MST organizers throughout Brazil drew on his critical methods for their educational reform efforts to support literacy training and citizenship rights amongst small, rural, poor farmers. While Freire’s (1968/1970) landmark text, *Pedagogy of the Oppressed* features his work in Rio Grande do Norte (RN), his influence also reached southeastern Brazil, in this study the state of Rio Grande do Sul (RS). The central question of this study is: How have Freire’s ideas and methods influenced education in RS, historically and contemporaneously, i.e., in the 21st Century?

Methods

This qualitative study is drawn from a larger study conducted over four months at a university in the southeastern region of RS during 2014. As a newcomer in the country and someone who is not a proficient speaker of Portuguese, I relied on a cultural and linguistic broker as well as snowball sampling to recruit potential participants and interviewees (all names are pseudonyms). I use several ethnographic techniques: artifact collection; extensive field notes; observations (in university and public-school classrooms); researcher journal and memos; and individual, audio/videotaped, semi-structured interviews with community activists, graduate students and university administrators and faculty. The five interviewees featured in this study represent: one male community activist, one male university administrator, two university faculty members (one male and one female), one female graduate student. Given time constraints and availability, I collapsed Seidman’s (2013) interview schedule into a single setting to include (1) initial and on-going remembrances of Freire’s theories

and pedagogy; (2) experiences and applications of Freire's ideas, methods and pedagogy; and (3) reflections on the influence of Freire's theories and pedagogy in RS. The interviews lasted roughly 60 – 90 minutes and were conducted either in English or Portuguese. A native speaker of Brazilian Portuguese and local resident of RS, accompanied me on interviews conducted in Portuguese. All interviews conducted in Portuguese were transcribed by a graduate student and local native speaker. Transcribed interviews were returned to interviewees for accuracy (one interviewee was traveling and unable to respond). Then I translated the interviews into English. As an additional check, random interview transcripts were reviewed by three university faculty members who are native Portuguese speakers and English proficiency.

This study also includes excerpts from field and observation notes. The melding of individual interviews and observations of events supports Bazeley's (2013) notion that "each single person or event embraces a degree of universality reflecting dimensions of the social structures and order of their time" (p. 411). I observed, or observed and participated in, several events: (1) two annual events, the 2014 Forum (annual conference dedicated to dialogue about the readings of Freire) in San Angelo, RS, and Corpus Christi Day; (2) one monthly event, local meetings of the Freirean Club (likeminded people dedicated to a study of Freirean scholarship that includes faculty, graduate students, and local K-12 school administrators); (3) weekly lectures of given by Lionel, (4) occasional lectures by faculty members at two different local federal universities; (5) observations in a local public school classroom; and (6) an observation at the MST campus.

My results are informed by an iterative-inductive reasoning, and constant comparative analysis (Strauss & Corbin, 1990). Data were coded, categorized, and analyzed with attention to responses from participants' interviews' as well field and observation notes were used to place participants in historic and contemporary place. I crafted short narrative snapshots of each participant. The corpus of data was reviewed, initial codes identified, themes developed, then collapsed into one word descriptors. I also used Saldana's (2013) technique of recording ideas about participants' emotions.

In the text that follows, I begin by sharing participant snapshots to introduce the readers to the participants and to concretize the idea that "lived and told experience is central" (Clandinin, Caine, & Jackson, 2017, p.). The five representative participants include a community activist, university administrator, faculty members, and graduate student. Second, in this particular postsecondary setting, the stories remembered and told are individual and personal; collective and intergenerational, as well as foundational. As such, they represent "institutional, social, cultural, familial, and linguistic narratives in which individual experiences are embedded" (p.). I draw upon my field notes and memos to extend, highlight, and sketch connections among historical

circumstances and events, and similar contemporaneous circumstances and events. Finally, I share three themes that emerged and offer an analysis and interpretation.

Results

The five snapshots have been crafted to convey and highlight the participants' remembrances, current scholarship, and lifework. I have supplemented interview data with field notes and observations to more thoroughly portray each person, to situate the participants in time and place.

Snapshots

Thiago. *I meet Thiago on a section of the university that is relatively new and a considerable distance from the buildings that are located in the city. The building is much more modern and filled with light as it overlooks a lagoon. It is obvious that the area was originally built for some other purpose (commercial shipping, and the current university buildings added many years later, I met Thiago in his office. Following our interview session, he shared a story of the corruption that accompanied the purchase of the land on which this part of campus is situated. He also explicated the administration's on-going struggle to address corruption and change.*

As an undergraduate Thiago shares he was an activist in student protest movements, and learned about Freire's teachings and methods. Although Freire's writings were banned in Brazil, he secured a copy from Uruguay, illegally. He recalls being tremendously influenced by Freire's methods. A noteworthy instance occurred when, as an undergraduate student and in the Worker's Movement, he went house-to-house to encourage poor adults to attend literacy training. The training sessions put into action Freire's methods for teaching illiterate adults to read. His career in education began when he received his undergraduate degree in the arts. Later, he worked as a classroom teacher, school principal, and university instructor. Thiago completed his master's degree in BR, and earned a doctorate in the U. S. His scholarship centers on teacher education, specifically curriculum, governance, and teacher's work. He teaches courses at the graduate level around issues of educational reform, with a focus on public schools and the privatization of public education. He is currently a university administrator, at the time of the interview it was a job that he had held for less than a year and for which his colleagues elected him. He believes his administrative work and scholarship reflects his early grounding in Freire's work.

Thiago's description of participation in student protests are not unlike current student protests. During my tenure in Brazil, the World Cup commenced and

there were numerous student protests throughout Brazil. Students expressed concerns about the economy as well as ecology, given the huge amount of federal money used to host the World Cup as the many poor people lacked adequate health care, quality schools, and others were being displaced to build venues. Among the most visible and progressive, if not transformative and outspoken, were the protests among Leftist Catholic youth during the annual Corpus Christi Day celebration. Walking through the exhibits and chatting with young people, it was clear that there were many who had adopted very left-leaning, progressive approaches to understanding the sociopolitical landscape of Brazil. Some of the high school-aged Catholic students had created protest works of art with colored sand or woodchips on the streets, others had created structures using physical items such as blankets, books, posters, and bags of rice to protest what they perceived as social inequities and unjust treatment of Brazil's most vulnerable people. Collectively, the students used the bags of rice, containers of milk, and woolen blankets to send a message about social injustices in their society. In terms of education, they presented hundreds of cellophane-wrapped textbooks and towers of consumable workbooks that had not reached children who attended local schools, due to political differences among municipal, state, and federal politicians.

Lionel. *I interviewed Lionel at the university where he is a faculty member. In addition, I attended his weekly lectures and monthly meetings of the Freirean club for which he serves as the faculty advisor. The membership of the club consists of university faculty and graduate students from multiple universities, as well as local school administrators and classroom teachers. Many members also attended the annual statewide Freire conference.*

Lionel left his humble beginnings to attend a boarding school and recalls that during his early education he learned to restate what was taught by his instructors, never questioning their knowledge. He put it this way, “knowledge was deposited into the heads of the people or in the souls of the people.” Again he states, “when I read Paulo Freire I woke up, I see the dictatorship doing very badly in Brazil, then the military dictatorship that settled here in 1964.” The memory for Lionel pinpoints how as a graduate philosophy student, he worked among grassroots communities that were “very connected with the Catholic Church.” In fact, he believes that Catholicism is where Freire’s early work took root, given that Freire’s work began during an upheaval in the Brazilian way of life. He understands that the sociohistorical and competing political ideologies frame the origins of Freire’s work. Since his introduction to Freire, he announces that “we carried him with us, he is used.” Lionel believes that “Freire was always present.” Moreover, he observes that the “challenge of our time is transforming information into knowledge.”

Lionel has been a university professor in RS since 1979, first at a Catholic university, and now at a federal university. He mused, how over the course of his career, “Freire was always present some moments more and some moments less.” His current work focuses on, what he calls fundamental principles.

The monthly “Freirean” meetings typically with someone, often Lionel, posing a problem followed by open discussions among likeminded folk. As the annual conference drew near, however, the conversation turned to preparations and discussions of conference events. The nine-hour bus ride to the conference included numerous stops to pick-up people who had not been in attendance at the monthly meetings, but were attending the conference. During the bus ride people sang gaúcho folksongs as one man played a guitar, the singing bound the community in a shared history and experiences. The conference began late in the evening and had several phases: a group sang US pop songs from the 1960s – 70s in English, a panel of distinguished Freirean scholars discussed current issues, and a theatre group presented a play about the impact of Freire’s life and work. The play ended with Freire in a crucifix-like pose and followers looking up to him. Throughout the conference sessions were more akin to cultural circles than lecture format and there was ample time for dialogue. There also were mid-night dinners, afternoon lunches, and an all-conference reception with wine and gaúcho folk singing and dancing.

Imaculada. *Early one cool fall morning I arrive on the campus where Imaculada is a faculty member to conduct the interview. She has arrived early appearing uncertain and somewhat nervous about being interviewed. I also observed her work at the Landless/MST campus, attended her course on Marxism and a teacher education/literacy training class designed to prepare people to implement Freire’s methods of adult literacy training in the community.*

Imaculada shares that she became aware of the work of Freire as an 18-year old as part of her involvement in Leftist Catholic youth ministries. Her early work focused on improving the living conditions, particularly, housing among the Landless. While working in Porto Alegre, she was involved in the labor movement where she sought to unionize and improve working conditions. Next, she became very involved in Popular Education and the Landless Movement’s Center for Popular Education, based on the work of Freire. In the 1980s, she was the Coordinator of Popular Education in RS, where she taught, trained, and organized courses of study within communities. She recalls this time as one in which she “sought to advance the rights of the least of those among us, we believed it was possible to radically transform society; to build a socialist society.” She continues, noting that this idealism was “the motivation, the dream that rocked the work of Popular Education.” In the mid-1990s, although she worked with the Non-Governmental Organizations, taking on an executive role

with the Brazilian National Association and sitting on the Ethics Committee. However, she was not a proponent of this work because, from her perspective the foci were too closely tied to capitalism.

Next, Imaculada turned her attention to Popular Education as she articulates, “we saw possibilities in formal education, that is, how it could contribute to the process and redirect the patterns of capitol consumption.” Her work with the Center for Popular Education and its emphasis on Rural Education nurtured the intersection of political and social movements through several federal inter-institutional university programs. Through her advocacy, she challenged governmental oversight of Popular Education, Freire’s theories, and those opposed to the MST movement. Imaculada also realized that to be effective in the political realm, she needed credentialing, not from her life experiences and work, but from the academy. Therefore, she enrolled and graduated from a university in RS, with BS, MA, and Ph. D. degrees. While at the university, she became the coordinator of the Education curriculum and drew Freire’s ideological and pedagogical models. She also has taught undergraduate and graduate education courses, while simultaneously working in partnership with popular social movements. Later, Imaculada began teaching at her current where she is a faculty member. In many ways, Imaculada’s life work in the movement replicates the movement’s trajectory: beginning as a very organic movement filled with religious zeal, a commitment to help those who are less fortunate, and a desire for liberation and social justice.

Imaculada an ardent Freirean devotee, community activist, and university faculty member who champions his theories and methods. Her commitment came into sharp relief after visiting the MST settlement, and from an informal chat with our tour guide. I learn of the constant struggle with university administrators who prefer not to support the program. They alleged that the site is substandard and that the program should not proceed until the standards are meet. However, Imaculada and our guide do not believe the argument is sincere. They hold that university administrators are not supportive of the program. Moreover, there is an on-going struggle to secure government funding to keep the program viable. She lives and walks the talk: annually – sometimes persemester – as a faculty member she struggles with federal, state, and municipal leaders to retain the commitment to adult literacy programs – as well – she struggles with federal, state, and municipal leaders to retain the commitment to the MST program for students studying veterinary medicine. During the interview, she spoke with such quiet reverence about Freire that she seemed to go into a trance, shaking, and then softly crying. For her, Freire’s theories and methods shape how she leads her life.

Rachel. *I met Rachel, a graduate student, on the university campus where the interview was conducted. At the time, she was an elementary public-school*

teacher. On several occasions, I visited her classroom and observed first-hand, how she worked with elementary-aged children and applied Freire's ideas. Moreover, three of her female students and their parents/guardians were interviewed for a small research project that Rachel helped to arrange, acting as a liaison and interpreter between the adults and me.

Rachel was born in Curitiba, Paraná and shares that her introduction to progressive ideas began early in her life, revealing that she has "always been a militant and in supportive of social movements." Rachel remembers, for instance, that her aunt was a militant during the time of the dictatorship and that she "had access to this history." Her access included reading leftist materials, e.g., Marxism, as well as the opportunity to engage in conversations with others. When she moved to the university town to attend school, her studies initially were directed toward technology. And, as a technical school student she participated in student movements, joining "MST, Movement for Struggle for Housing, and *Caras Pintadas* (Painted Faces Movement)." While an active member in these movements and someone who had effectively helped to bring about change, she felt that more was needed and she had some unanswered questions about how to proceed. Rachel eventually left the technical school and began studies in popular education and popular movements at a local federal university, where she has continued to participate in social movements such as Groups of Women, Women's Movement, Struggle Movement for Housing, *Central Única das Favelas* (Central One of the Favelas). At the university, Rachel found pedagogy of particular interest, especial Popular Education. After completing her master's degree, she is now a full time doctoral student. She studies under Lionel, has joined the Freireana group, while serving as the initial Coordinator of the Paulo Freire Centre.

Rachel was a fourth-grade teacher in a public school near the university campus when the interview was conducted. She described her methods of teaching, methods that align with Freire, and her attempts to address cultural difference. For example, during a week that is to center on the contributions of Indigenous people to Brazilian life, she deliberately designed lessons that focused on Indigenous life and culture including games that children play (unlike some teachers who may opt to ignore the contributions). Rachel was very passionate about her belief in Freire's ideas because as she spoke tears welled-up in her eyes. Unexpectedly, at the conclusion of the interview she collapsed onto the table from anticipation and anxiety – emotionally exhausted.

Brother Marcelo. *We arrive at the MST campus late on a Saturday afternoon. From the street, you would not know that a settlement/campus existed because although there is street access to the compound it is behind a high wall. The entrance is an unassuming wooden gate however within the walls is a pleasant*

garden, benches, grape arbor, and a sprawling set of buildings anchored by a very large metal building that is shaped like an armory. During a tour of the site, I notice murals representing Che Guevera and Nelson Mandela painted on the walls and posters in support revolution. The armory-shaped building serves many purposes: it is a dining area, dorm, kitchen, library, and study area. Other buildings on the grounds include classroom buildings and a makeshift laundromat. Campus life can be likened to a commune in the sense that attendees and workers eat, sleep, study, play, clean, etc., in single area. The armory-shaped building did not have a central air/heat system and the dorm rooms were retrofitted to five – to – seven people. The students who are enrolled in the government-supported program for the children of Landless peoples, live and study in a separate area from the main campus.

As I begin the interview session, Brother Marcelo hesitates, humbly insisting that he does not have anything of value to share, that there are others who are far more important, and that he is merely a worker. He shares that as a teenager he had learned about the work of Catholic Youth ministries in local villages and was drawn to the ministry. As a university student, he remembered participating in weekly teas held by Ernani Fiori. In the meetings students discussed Popular Education and the work of Freire. Brother Marcelo read mimeographed copies of Freire's text from Chile, chapter by chapter, as well as other texts/broadsides. Freire's book *Pedagogy of the Oppressed* had been smuggled across that Uruguayan border into southern Brazil because it was illegal to read Freire in Brazil. He also mentioned that copies of the published text deleted much of Fiori's thinking. It was during those meetings that Brother Marcelo had an opportunity to understand the thinking of Freire, although he attributes much of Freire's thinking to what Freire learned from Fiori. In fact, he believes that Fiori was far more influential on Freire's thinking than he is given credit. Brother Marcelo shared a story that Professor Baudouin Andreola has written about in his work. According to Andreola, Freire shared the manuscript for *Pedagogy of the Oppressed* with Fiore. After reading the manuscript, Fiore thought it was worthwhile and wrote the preface. Once Freire read the preface he locked himself in the house and completely wrote the book because the preface was more in-depth. Freire realized that Fiore had insights that had not been addressed in the book. Brother Marcelo ran away from the university and went into the field, where he continued to work along with peasants to build their awareness and organize their efforts for change. He recalls that everyone was inspired by the work of Freire at this time in part because people did not know to whom to anchor themselves. Eventually, he entered the ministry among the MST/Landless full time. He has undertaken the work for 25 years and he travels amongst the university programs throughout RS. In addition, he works with Leftist Popular Youth and Pastoral Ministries of Rural Youth [Comunidades

Eclesiais de Base are the Base Ecclesial Communities and Comissão Pastoral da Terra is the Pastoral Commission of Land].

Brother Marcelo has dedicated his life to work among the MST. The focus of this university's five-year program is Veterinary Medicine, however university instructors travel to the MST campus to deliver instruction. Given the time of day, classes were over and students were cooking, doing their laundry, learning to play guitar, mingling, or studying. Brother Marcelo offers free guitar lessons and sings folk songs with them students. When there was time, I held informal conversation with students, they zealously expressed strong communist and Marxist points of view that more than a sense of activism, they are revolutionary. He does not consider himself a devotee of Freire as his true calling is to Christ. He understands Freire as a man who worked collaboratively with others. He is adamant that other scholars who contributed to the foundations of the movement, are under appreciated and often overlooked.

Themes

The three themes that emerge from the interviews are captured by the monikers: personal, foundational, and intergenerational. These labels are convenient markers and should not be understood as static. They are permeable and fluid within the lives of the participants. In the text that follows selective interview excerpts are shared to demonstrate themes and subthemes.

Personal. Two complementary subthemes emerged that reveal: (1) participants' were activists, as young adults, although in different generations – either while attending university or working with left-leaning Catholic Youth ministries; and (2) participants' activism preceded their introduction to the theories of Freire and as activists they were introduced to, and transformed by, his work (interview data used in the snapshots is summarize but not repeated).

Each participant shared how they were activist as young adults as university students (Brother Marcelo, Lionel, Rachel, and Thiago), sans Imaculada, whose work in the field preceded enrolling in the university. Participants' early engagement began with their involvement with the Leftist Wing of the Catholic Church or Catholic Youth Ministries (sans Rachel, a university student and activist). During the 1960s in Brazil, these groups held a Marxist orientation that sought to disrupt the hegemonic practices and social injustices enacted on the poor and uneducated rural farmers and workers.

Thiago, for instance, was introduced to Freire while an undergraduate. He was fortunate to meet Freire on two occasions. The first time occurred while in Sao Paulo at a national meeting of education students. As he recalls, someone called Freire, who in-turn, invited students to his apartment. A second meeting occurred when Freire made a visit to the city where the university is located. Freire was there to give a lecture about the Worker's Party but he also held a

separate meeting with teachers and Thiago attended. Later, was a principal he worked hard to implement Freire's methods throughout the school, and make the school "more democratic, more pedagogical."

Rachel recalls it was her first semester at the federal university when she enrolled in an in an extension course, Youth and Adult Education. In the course, she was introduced to the work of Freire, although she had heard of his work, it was not until this course that she began an in-depth study of his ideas, pedagogy, theories, and methods. As part of the course, she worked to persuade cart drivers of recyclable materials to become literate. A man she worked with shared a story of how, when he was in the first grade, his teacher told him that he was destined to pull a cart. After hearing this, he become both discouraged and disillusioned about furthering his education. When she met him. his horse died, and he was forced to pull the cart himself. Rachel observed that "he saw the prophecy of the teacher materializing." Rachel was very disturbed by this experience and sought answers in Freire's writings. She also approached Lionel, "because it was in Freire that I managed to answer questions and I could see what Freire saw in the popular classes, ... and from that I got very involved and immersed, maybe not as much as I should, but Freire still answers some things for me in my training."

By contrast, Imaculada worked for many years as a community activist, and knew Freire due to her work with MST prior to attending the university. She acknowledges that historically times are different from her early introduction to Freire's work. As she articulates:

There is a big difference between what we believed in the 1980s, Freire did not understand at the time, when our understanding of consciousness was too closed, because it was limited to the political. Today we work toward a conception of awareness that is linked more with the idea of being generic, the left and the right – moving toward – a good material life for everyone, ... issues of gender, generational, ethnic, racial, and so on, we work in this perspective, the acceptance of diversity.

Foundational. Each participant grounds his/her current thinking beyond initial introductions to Freire, experiences, and readings. They express how Freire's work serves as a foundation for their lifework. Two subthemes emerged from the interview data (1) "meeting" Freire had a transformative effect and their evolving interpretations of Freire' work shifted in real world applications, and (2) there is growing support of additional scholarship that informs their thinking.

"Meeting" Freire had a transformative effect and their evolving interpretations of Freire' work shifted in real world applications. Among Freire's pedagogical teachings, Lionel found Freire demystification of the banking

method of instruction captured the teaching popular in the 1960s, and the form of instruction that he had experienced. He reminisced about reading Freire under the directorship of his graduate advisor, who so impressed by Freire's ideas, that he "jolted upright in the work of Paulo Freire." He also nurtured Lionel's devotion and understanding, so that after receiving his doctorate, Lionel began seeking opportunities to implement Freire's work, at a time when Freire's work was held in very high regard at the university level as well as within social movements. Lionel summarizes his early experiences as well as social and political stances since the 1970s, somewhat reverently declaring that, "Freire encourages me to continue living . . . not only for myself." He acknowledges that teachers are not the only people with knowledge, as he understands that students bring knowledge with them into the classroom as well. In the late 1980s, Lionel and others sought to implement Freirean methods, through the Popular Education movement, by training teachers in RS. Lionel mentions that he, and Professor Andreola, were part of a Popular Education group that sought to implement Freire's methods in Pelotas (1983) and Porte Alegre (1986), focusing on the use of cultural circles. Lionel believes "that living in society, we work from what we bring with us . . . and what we have learned from the experience with people." He recalls that Freire mused, "we are unfinished beings and as such beings always ready to make us more than we are, ... is the foundation of education." Moreover, Lionel declares that it is not so much the knowledge we have, differently from others, but "the way in which we approach knowledge in relation to life."

Imaculada also articulates that her understanding of Freirean theorizing and pedagogy goes beyond learning specific content. She envisages reflection and awareness as part of the role of teacher, and the teacher as someone who seeks to transform, leading students to think critically. Further, she admonishes:

I will tell you that the heart (of the matter) is, nobody liberates anyone, understand, for people will gain a position to understand the world and transform their mindsets and embrace this perspective does not happen, on its own; education is the key to this [. . .] He is the most effective when it is vital for people to make a transformation [...] or talk about changing education.

She recalls that Freire's goal was to use education, literacy in particular, to advance human rights and fight against social injustice. She praises his efforts, "the struggle of these people for a right to an education and the right to live with dignity in this country is a very beautiful history of these people." She goes on to say the story, "offers a clear strategy in building a better society for all." She also has fought, and continues to fight for people, as with her work among the MST and her coordination of the federally funded literacy program

for illiterate adults. Imaculada claims, “Freire never confused cultural diversity, individuality, and the right to free expression, with social inequality, which is unacceptable because it does not allow the meeting of basic needs without which nobody develops, this is the first condition to be fed, live well, be able to take care of health”.

Brother Marcelo also adamantly argues that Freire was never concerned about literacy, instead he thought of “literacy as an appendix” to building critical awareness. He submits that Freire was more concerned with helping rural people to improve their daily lives, helping them to become more aware of the power structures that framed and delimited their lives. Although he acknowledges that Freire’s cultural circles, “exposes a different reality, a ‘reading of reality,’ and their reality is a discovery of the ways of intervention to change their reality.” For example, he observed that Freire was attempting to help those who were being cheated out their wages by signing promissory notes, that they thought were for a month’s labor, but were promissory notes for year of labor. He believes that Freire sought to help people address and survive the oppression that shaped their lives.

He also understands Freire’s methods as a relational process, human-to-human, and less about methods per se. He is confident that the key component of the success of Freire’s methods are interpersonal dialogue, a process that begins and ends with people in dialogue, that is, engaging in “on-going serious dialogue with one another.” Brother Marcelo characterizes the processes as: “not something imposed, mandatory; it (is) a process, an opportunity.” He also declares that “individuals must learn to live and work together for the common good, not a preset curriculum: they create the demands and seek the solutions” as a collective. He declares that Freire’s message and methods are “a source of inspiration,” and his methods were indispensable for exposing injustices and giving voice to the concerns of the farmers.

Brother Marcelo believes that there has been an evolution for community-based use of Freire’s method by the academy, where people are using Freire’s methods for their own purposes. He holds that this process has caused misunderstandings of Freire’s work. He believes that academics have attempted to restructure and systematize the Freire’s processes, followed by university students who pick up the methods and return to the community.

There is growing support of additional scholarship that informs their thinking. Thiago readily admits that he is not an ardent follower of Freire. He is someone who has been influenced by Freire but also is informed primarily by the work of Michael Apple, Stephen Ball, Antonio Gramsci, Ernesto Laclau, among others. Brother Marcelo posits that Freire had many sources of inspiration, scholars who often are unacknowledged. He believes the thinking

of Fiore and Morais is overlooked as is the work of Makarenko, a Russian sociologist (whom he suggests is the true source of Freire's methods). Brother Marcelo acknowledges that Freire's methods correlated nicely with the work being undertaken by the Peasant Leagues at the same time. He, however, credits the work of Clodomir de Santos Morias's organization among the Peasant Leagues as instrumental in helping Freire's ideas move forward. He notes that MST used Freire's ideas thus, adding consistency, stability, and uniformity to training for MST administrators, and later us the Workers Party. He suggests that MST represents Freire's pedagogy and methods. Adding, that Freire wrote several books with Fiori, including *Paths of Liberation* and *Pedagogical Method*, published by The Institute of the Land. Ernani M. Fiori (1914 – 1985) was a friend of Freire's and someone also exiled in Chile for his beliefs and teaching.

Intergenerational. Participants' intergenerational positioning includes expanding and sharing their intellectual scholarship, relational work, and enduring personal connection to Freire. Three subthemes emerged: (1) looking back and recalling the influential people and ideas that energized their early experiences and scholarship based on Freire's writings, (2) their present circumstances and connections to ideas and people inspired by Freire, and (3) the potential for their current activism and scholarship to influence future generations. Devotees believe they are honoring Freire with the lives and in their work.

Looking back and recalling the influential people and ideas that energized their early experiences and scholarship based on Freire's writings. Lionel acknowledges that Freire's ideas emerged "perhaps in dialogue with other authors, including philosophers." He states that it is important "to recognize that people together build knowledge, the students carry with them a knowledge that is different from mine, ... we can construct ideas about the phenomena, ... this is knowledge production." He also ponders Freire's ideological basis, recalling that Freire recognized both Christ and Marx, he goes on to claim that "Freire said they were the fundamental bases, the major theoretical bases of his work." Likewise, Lionel believes in Christ and Marx, and suggests that "Freire is a good translator of this conjugation." Moreover, Lionel states that he has tried to implement Freire's teachings throughout his life:

I tried to do it for a good part of my life, still today , a little, less, but in the sense of trying I do not know if to change the world today, but to somehow improve the lives of people, that people live better, not only my people, the people with whom I live, but the people I see.

According to Lionel, Freire gave him, and continues to give him, "a certain basis, a certain justification for continuing to fight for a different world." From

his perspective and throughout his long career, Freire has been a source of inspiration.

Iraculada's understanding of Freire also centers on his approach to humanity: "we are all generic beings, we are one race, the human race and we have to aware of this, if not, education is an essential tool to make it happened, ... absolutely essential as Freire said." She continues by explaining her unwavering belief in Freire:

it allows me to make a synthesis between my beliefs as human being and my professional activity, it enables me ...because from a philosophical standpoint all mankind will have to walk in that direction, that is, to understand that we are generic beings, we are part of the same species, and that exploitation and oppression are meaningless.

She characterizes her life as entwined with the life of Paulo Freire, from working within Popular Education, to her decision to forego a professional life and dedicate herself to the popular work. Moreover, she held that all she does is in support of what Freire taught, and the lessons that she has learned, as a devotee.

Brother Marcelo believes that within the process of the founding of the Landless Workers Movement, people had to learn to work team. He notes that once Freire was named Secretary of Education, teachers tried to translate his thinking into classrooms: a reality, according to Brother Marcelo that Freire had not considered. He says that he has read a lot of Freire's writings and always found the ideas of Freire inspiring, although he does not consider himself a devotee, or a follower. He believes that Freire offered important ideas about how to build methodologies and was helpful in support of building people's understanding of the need for liberation. Brother Marcelo also felt compelled to add, a second time, that Freire did not work alone. Besides the inspiration from Fiori, he observes that de Moraes influenced Freire. Specifically, he mentions that de Moraes published a personal letter he had received from Freire, following his death. In the letter, Freire offers ideas for interpreting his work beyond *Pedagogy of the Oppressed*. Freire allegedly describes the goal to transform the methods explicated in the text to "a kind of pedagogy of praxis". Brother Marcelo, again, proffers that Freire's scholarship was influenced by Makarenko, although Freire made it his own. Moreover, he sees real unacknowledged contributions from, Piaget, and Vygotsky.

Present circumstances and connections to ideas and people inspired by Freire. Thiago notes that his graduate work in educational reforms center on the restructuring of capitalist societies in neoliberalism and the difference these reforms make, especially political reforms in schools. He acknowledges the "major group here is the Leftist of Liberal Group," and reveals that "many of our colleagues in Central Administration have been influenced by Freire."

Rachel reflects on her 2013 graduate thesis in which she focused on the high dropout rate in a special youth and adult education program. Of particular interest in this study were 27 former students who had dropped out of the program. She conducted in-depth interviews in their homes, “I tried to read their lives so that I could understand the context of each one of them.” Among her findings she were: 1) many students dropped out for financial reasons, 2) others were often exhausted from their jobs and unable to keep abreast of their studies, and 3) some lacked reliable transportation or feared theft while they attended night school. An unexpected finding was that many students re-experienced the same instructional methods that caused them to leave school, initially. Rachel concluded that educators were missing “a great deal of the creative and unique talents of young people” as they continued to use old methods of instruction. In addition, she surmised that many schools have not adapted their methods to reflect the lives of the students and seemed out-of-touch about what was needed for the students to be successful in today’s society.

Forms of current activism and scholarship that has the potential to influence future generations. Thiago offers two examples of how he believes the university is seeking to implement ideas drawn from Freire by addressing cultural, economic, and social injustice: (a) through admissions and retention programs aimed designed for ethnic minorities and programs meeting the day-to-day needs of students, and (b) widening the curriculum, i.e., make it more diverse, to include the histories and contributions of ethnic minorities. Thiago suggests that “if you look at the School of Education, there may be a few people who are working strictly with Paulo Freire, but I think ... many, many professors are very influenced by Paulo Freire.” Freire’s influence also is demonstrated by the university’s support of a literacy program for adults, administered by Imaculada. Thiago, however, he declares that “Paulo Freire is always in my background.”

Brother Marcelo reveals that the program at the university, where I interviewed him, is one of many, and other universities use similar methods among MST students. He admits that “the process – of organizing, teaching, training – among individuals is fraught with the problems that people have amongst themselves; it is also grueling work. There are constant negotiations and renegotiations, but he believes it is important to remain focused on what you hold dear.”

Discussion

The question framing this study is: How has Freire’s ideas and methods influenced education in RS during the 21st Century? Each interviewee spoke of their personal relationship with the ideas expressed by Freire as well as their active participation in implementing his critical methods and pedagogy.

The interviewees represent, in part, diverse commitments and interpretations of Freire's work, some place his work on a continuum of likeminded thinkers, and others have adopted his ideas as the purpose of their lives. Participants conveyed that his work has influenced, to varying degrees, their decision-making, lifework, political viewpoints, and scholarship. While others admit to broadening their ideological and philosophical interests. Descriptions of current endeavors at the university and within the community also reveal how Freire's theories continue to influence some participants' interactions and commitment to progressive change.

Freire's work is foundational to many participants' thinking about education, politics, and society; whose devotion and commitment to his work began while they were young adults. Andreola, et al., (2011), for instance, present an historical overview of Freire's work in RS, based on primary source data including from newspaper articles written throughout the state of RS, but primarily Porte Alegre. Their research was particularly helpful as it provides historical and contextual insights into Freire's influence in RS by documenting his work in the state beginning in the 1950s. The authors characterized the use of Freire's methods in courses that used Cultural Circles and events that included music, theatre, and film (p. 7). Brother Marcelo and Imaculada's work in Catholic Youth Ministries appear to corroborate the article, as they worked in RS at the time, and support their remembrances and experiences.

Recent histories appear to confirm Brother Marcelo's understanding about the influence of the Leftist Catholic Church in booklets, methods texts, and other publications, similar to *Pedagogy of the Oppressed*. Biographies of Fiori and Morias confirm their influence on the thinking of Freire, including a published statement by MST (15 March, 2016 – on the passing of Clodomir Santos de Morias). The website acknowledges Morias, “was one of the organizers of the Peasant Leagues in the 1950s and has always been involved in agrarian reform and rural development, even in exile” (<http://www.mst.org.br/2016/03/26/mst-lamenta-e-morte-de-clodomir-santos-de-moraes.html>). It also emphasizes his “struggle for social transformation in Brazil, that continued after he had his political rights canceled for 15 years while in exile in Chile, with Paulo Freire and Ernani Fiori.”

Lionel and Brother Marcelo also acknowledge the role of Catholic Liberation Theology and Freire's theorizing also are linked to the ideological principles and militant activities. They note Freire was seen as a resource in the development of political and social movements, in particular MST, at a time when there were few theorists who discussed educational processes within popular movements in Brazil. Thapliyal (2013) observes there has been a working relationship between the “MST and Left-leaning Brazilian academics that served the strategic purpose of negotiating with state apparatus committed to delegitimizing and

criminalizing the MST (p. 121). She also articulates that MST “understands that the struggle for literacy is part of a broader struggle against capitalism in which the rural worker has been systemically dehumanized and exploited” (p. 111). MST has contractual agreements with a number of universities to offer university programs and courses, as documented in the 1996 Principles of Education in the MST. The educational programming of MST draws on Freire’s pedagogical principles and methodological and instructional ideas.

Intergenerational connections arose as the interviewees shared individual histories of their early participation as well as collective histories about Freire’s influence and sustained relevance (federally supported programs, annual conferences, monthly meetings, and classroom instruction/application of critical pedagogy). Several scholars have tracked the impact of Freire’s educational theory and methods, for instance, Casali (2002). Community activism and federal programs in the community (and those sponsored by the university) are key to intergenerational sustained engagement with Freire. As well, annual and monthly meetings provide venues for dialogue across age, gender, and social class/status.

Conclusions and Future Study

The life and scholarship of Freire has shaped education as globally scholars embrace and respect his work. For many their first reading is philosophically and ideologically grounded in Freire’s application of Critical Theory and documentation of his methods presented in *Pedagogy of the Oppressed*, in RN. This study reveals a sustained influence of his scholarship and lifework within the southeastern section of RS as well. Participants share how their personal beliefs are grounded in activism, and explicated how fundamental his ideas have been and continue to be in their lives and work. In addition, participants describe how their current community activism, lifework, and scholarship carries forth into the next generation.

As popular and influential as Freire’s scholarship has been fraught with controversy from the onset. Recently a controversy about the influence of his scholarship is a popular meme. First, Romano has argued that the appeal of his signature text, *Pedagogy of the Oppressed*, is “an aberration – an Americanization,” of the original work (Romao, 2015, quoted in Costa, 2015). He plans to reveal, with the permission of the Freire family, additional text that was deleted; text that explicates his thinking about and application of revolutionary social action (quoted in Costa, 2015). Second, there are politicians that believe his Marxist philosophies have no place in public school. Recall that “the Federal Senate received Legislative Suggestion 47/2017, initiated by the Brazilian Free Movement (MBL), which calls for the repeal of Law 12,612 of

April 13, 2012, which declared the educator Paulo Freire, patron of Brazilian education” (np). Senator Fatima Bezerra, the Committee on Education, Culture, Science, Technology and Sports of the Mercosur Parliament, has seeks to retain and honor the legacy of Freire:

The humanist legacy of Paulo Freire inspires the process of integration of Mercosur, which aims ultimately to build a common market based on the rights of the populations of all countries, especially the emancipatory and liberating right of the education, “the statement said. (np)

Bezerra felt compelled to make this statement although Freire holds the title as Brazil’s Patron of Education. He is a man whose life work and scholarship are embraced by academics, educators, and politicians. To his devotees, like those in this study, he remains a champion of humanity.

Future studies should investigate the connection between Fiori’s work and that of Freire as well as seek a copy of the original text with Fiori’s preface. In addition, scholars should interrogate Freire’s texts to locate connections to the work of Moraes and explain its absence among Freirean scholarship. Moreover, it is an opportune time to track the global, and Brazilian, reception of the fiftieth anniversary issue and the inclusion of additional material.

References

- ANDREOLA, Antonio, GHIGGI, Gomercindo, & PAULY, Evaldo. **Paulo Freire in Rio Grande do Sul: Dialogues, learning, and reinvention**. Available: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> December 3, 2011.
- BEZERRA, F. *Plantea Osasco*, 2017. Available: <http://www.planetaosasco.com/ultimas-noticias/47190-parlamentares-do-mercosul-repudiam-ataques-a-paulo-freire-finalidades-politicas-torpes>
- BAZELEY, Patricia.. *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage, Ltd., 2013
- CASALI, Alipio. The application of Paulo Frerie’s legacy in the Brazilian educational context. *Taboo*, 6 (2), 9 – 16, 2011.
- CLANDININ, Jean, CAINE, Vera, & JACKSON, Margot. *Narrative Research in Education. Oxford Bibliographies*. London: Oxford University Press. Available: DOI: 10.1093/obo/9780199756810-0175. Jan. 11, 2017.
- COSTA, Camilla. Brazil has never applied Paulo Freire, says researcher. Available: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc_2015.
- SILVA, Francisco, & SAMPAIO, Maria.. Fiftieth anniversary of “Angicos’ 40 hours”: The story, fresh in the memory of youth and adult education. *Revista Brasileira de Educação*, 2015, 20(63), 925-946. (February 2014).

- SOUZA M. Relations MST-State: *Education, training and literacy programs for children and adults in the state of Parana*. Available: <http://www.eldis.org/go/home&id=11361&type=Document#.VtdgNufZHPk>, retrieved 3/2/2016. (January 2000).
- FAVERO, O. First times. *Em Aberto, Brasília*, 26(30), 47-62. 2013.
- FREIRE, Paulo. Cultural action and conscientization. In *Harvard Education Review* 40, (3), 452-477. (1970a).
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1968, the original text in Portuguese).
- FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. Cambridge: *Harvard Educational Review*, 40 (2), 205-225. (1970b).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press. (1970c).
- FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. New York & London: Routledge. (A. Oliveira, Trans.), 1996,
- FREIRE Ana, & MACEDO, Donaldo. (Eds.). *The Paulo Freire reader*. New York: Continuum. 1998.
- FREIRE, Paulo, FREIRE, Ana Maria, MACEDO, Donaldo. *The Paulo Freire Reader*. New York: Continuum. (1998).
- FREIRE, Paulo. & MACEDO, Donaldo. *Literacy: Reading the word and the world*. Boston, MA: Bergin & Garvey, 1987.
- GADOTTI Moacir. *Reading Paulo Freire: His life and work*. (John Milton, Trans.). Albany, NY: State University of New York Press, 1994.
- GERHARDT, Heinz-Peter. Paulo Freire (1921-1997). *Prospects: The quarterly review of comparative education*, 23(3/4), 439-58, 2000.
- SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*, 4th ed. NY: Teachers College Press, 2013.
- STRAUSS, Anselm, & CORBIN, Juliet. *Basic of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills, CA: Sage., 1990.
- STRECK, Danilo, REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jamie, & TORRES, Carlos. *Paulo Freire Encyclopedia*. NY: Rowman & Littlefield Publishers (English edition), 2012.
- TARLAU, Rebecca. The Socil(ist) Pedagogies of MST: Towards New Relations of Production in the Brazilian Countryside. *Education Policy Analysis Archives*, 21(41), 1-23, 2014.
- THAPLIYAL, **Nisha**. Reframing the public in public education: The Landless Workers Movement (MST) and adult education in Brazil. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), 106-13, 2013.
- _____. The Open Syllabus Project. The Open Syllabus. Available: <http://opensyllabus-project.org/>, 2015.
- TORRES, Carlos. Fifty Years After Angicos. Paulo Freire, Popular Education and the Struggle for a Better World that is Possible. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 15- 34, 2013.

ESCRITOS Y CONVERSACIONES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARTIR DE LA OBRA DE FREIRE

WRITINGS AND CONVERSATIONS ABOUT READING AND WRITING STEMMING FROM FREIRE'S WORK

Laura Dominguez

Centro Universitario Salto. CENUR Litoral Norte. UDELAR.
dominguez.dom@gmail.com

Resumen

Prácticas de investigación y enseñanza nos han llevado a considerar la potencialidad que mantiene la obra de Paulo Freire para pensar el problema de la lectura y la escritura en la universidad. Hemos elaborado propuestas de intervención en las que se promueve que los estudiantes *vivan su experiencia con la palabra* de una manera diferente a la que hegemónicamente aparece en el contexto de *productividad académica*. En este artículo nos centraremos en el trabajo con estudiantes universitarios a través del Seminario de Lectura y escritura que se realiza en la Licenciatura en Diseño Integrado. El punto de partida será la práctica reflexiva de Freire en torno al ejercicio de decir su palabra, su trabajo de reconocimiento de los procesos involucrados, procesos nunca neutros ni objetivos.

Palabras-clave: Escritura académica. Lectura del mundo. Diálogo. Intertextualidad; Experiencia.

Abstract

Practices on investigation and teaching have lead us to consider the potentiality that Paulo Freire's work keeps to think about the reading and writing problem in the University. We have developed proposals of investigation which promote students to live their experience with words in a different way than it hegemonically appears in the academic context. In this article I'll focus on the work with university students through the Reading and writing Seminar implemented in the Integral Design degree. The starting point will be Freire's reflexive practice around the exercise of saying his word. That is to say, his work on recognising involved processes, which are never neutral or objective.

Keywords: Academic writing. Reading the world. Dialog. Intertextuality. Experience.

Introducción

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (Freire, 1971, p. 110)

Desde hace cinco años hemos abordado desde la investigación y la enseñanza problemáticas referidas tanto a la lectura como a la escritura en el ámbito universitario. En la investigación planteamos: “Frente a los problemas que todos los actores universitarios reconocen en torno al manejo de la lectura y escritura académicas, en este proyecto de investigación-intervención se propone investigar, por un lado, las creencias que los docentes tienen en torno al tema y cuáles son las soluciones que, frente al mismo, dicen ofrecer a sus estudiantes. Por otro lado, se plantea trabajar con los docentes promoviendo una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza que involucran la lectura y la escritura y la apropiación de instrumentos para su modificación. Se propone una investigación completamente situada en el contexto investigado, en la que no sea posible separar tajantemente investigación de intervención”¹

Por otra parte, desde el año 2014 venimos desarrollando el Seminario de Lectura y escritura académica en el marco de la Licenciatura en Diseño integrado lo que ha permitido acercarse a la problemática desde las vivencias de los propios estudiantes.

Ambas prácticas (de investigación y enseñanza) nos han llevado a reconsiderar la obra de Paulo Freire como referencia para pensar el problema así como para diseñar propuestas de intervención en la que tanto docentes como estudiantes *vivan su experiencia con la palabra* de una manera diferente a la que hegemónicamente aparece en el contexto de *productividad académica* que ha permeado nuestra universidad. Y esto se ha dado así porque no encontramos en la investigación realizada que esta perspectiva esté presente, lo que nos llamó particularmente la atención. ¿Es que Freire está agotado o no se constituye en una referencia posible para considerar estos asuntos en la universidad?

En este artículo nos centraremos en el trabajo con estudiantes a través del Seminario de Lectura y escritura que se realiza en la Licenciatura en Diseño Integrado.

El punto de partida será la práctica reflexiva de Freire en torno al ejercicio de decir su palabra, su trabajo de reconocimiento de los procesos involucrados, procesos nunca neutros ni objetivos (en el sentido de alienación del sujeto).

1. Relectura de Freire por Freire

La práctica de la relectura de autores es habitual en la academia y en la vida cotidiana de muchos lectores voraces. Los encuentros con distintos autores a lo largo de la vida permiten redimensionar la obra. Al entrar en juego con nuestra experiencia de vida se producen asociaciones diversas, diversas espesuras.

¹ Proyecto para la mejora de la calidad de la investigación educativa (PIMCEU) “Actitudes y soluciones de los docentes frente a los problemas que presentan la lectura y la escritura en la Universidad” que coordiné y fue financiado durante 2013-2015 por las Comisiones Sectoriales de Investigación científica y de Enseñanza en la Universidad de la República.

Tanto la lectura como la escritura son **prácticas sociales**. Aprendemos a leer y a escribir con otros, ambas actividades tienen **carácter público**. Sin embargo, requieren **cierto recogimiento**; es necesaria **cierta intimidad** para el encuentro intersubjetivo entre el autor y el lector. **Leemos y escribimos con nuestro cuerpo**, hay una gestualidad propia de esas prácticas. En la lectura nos aproximamos al libro, sentimos su textura, su olor, lo colocamos sobre la mesa, al lado de nuestra cama, lo abrazamos. Incluso en la era digital, aunque cambie el dispositivo, continuamos haciendo el movimiento ocular siguiendo las palabras en el monitor y una inclinación hacia el texto. Sea cual sea el dispositivo, el texto se nos ofrece como un espejo en el que mirarnos, constituírnos, sabernos. En la escritura nos aproximamos al papel o al monitor: nos inclinamos. Podemos entonces encontrarnos con Freire a través de diferentes dispositivos en distintas etapas de nuestra vida. Podemos leerlo en la intimidad o en grupos pero nunca en soledad.

La lectura no es en soledad porque aún en la intimidad y el recogimiento, los textos ofrecen una **polifonía de voces**. Hay diálogos que emergen de ellos, diálogos a los *que nos invitan* y diálogos a los *que los sometemos*. Los **libros interpelan así como son interpelados** por los lectores. Freire era consciente de esa polifonía y la ponía a disposición de diferentes maneras.

Es así que nos encontramos con que, en algunos de sus libros, no sólo hay polifonía por intertextualidad sino porque ellos mismos se ofrecen como **diálogos con otros autores** (“Acerca de la educación”, “Hacia una pedagogía de la pregunta”). Otros, tienen la forma **epistolar** (“Cartas a Guinea Bissau”, “Cartas a quienes pretenden enseñar”, “Cartas a Cristina”).

En Freire hay una permanente y sutil disposición a poner en palabras sus formas de leer el mundo y de estudiar -como lo hace en la conferencia: “Consideraciones en torno al acto de estudiar”-. La lectura del mundo es un eje en “Pedagogía del oprimido”.

En esta ocasión, nos detendremos en algo que podría ser una nota al pie en la vasta obra de Freire y que se presenta con claridad en *Pedagogía de la Esperanza: su relectura de Pedagogía del oprimido*.

Luego de 20 años, Freire retoma el libro *Pedagogía del oprimido* para *volverlo a ver, a pensar, a decir*.

Texto que retomo ahora en su mayoría de edad, para volverlo a ver, a pensar, a decir. Para decir también, puesto que lo retomo en otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza. (Freire, 1993, p. 73)

Volver a ver un libro es volver a verse, permite re-escribirse, re-inscribirse. A continuación se reconocerán algunas dimensiones abordadas por Freire en **Pedagogía de la esperanza** que luego se retomarán para referirse a la experiencia

de indagación con estudiantes en la Universidad de la República. Dicho ejercicio de relectura de sí en Freire, da oportunidad de ofrecer a los estudiantes universitarios otra escena pedagógica, nutre de otra forma el encuentro de los estudiantes con los libros mostrando recorridos que no suelen ser explicitados. El acto de explicitar el proceso da sentido pedagógico al ejercicio. Se muestra como una manera de concebirse en tanto sujeto de indagación y como sujeto epistemofílico que se ofrece francamente a quien quiera leer y leerse en fin, como sujeto epistémico.

A continuación se presentarán algunas dimensiones que entendemos relevantes en esa relectura de sí.

La polifonía

Freire da cuenta de ese diálogo intertextual presente en Pedagogía del oprimido. Y dicha polifonía o dialogicidad se da en diversos niveles:

- Con sus lecturas

Pasé a trabajar ideas tomándolas también de las lecturas que hacía. Había ocasiones en que una afirmación del autor que estaba leyendo generaba en mí casi una conmoción intelectual, y me provocaba una serie de reflexiones que posiblemente jamás habían sido objeto de la preocupación del autor o de la autora del libro (Freire, 1993, p. 79)

La expresión conmoción intelectual da cuenta de un movimiento interior que no sólo es una interpelación al texto de referencia sino que es también una interpelación de sí en la medida en que abre nuevas reflexiones que surgen del encuentro del texto con el sujeto singular que es Freire, con sus experiencias, con su condición de sujeto histórico.

- Con los campesinos

Esa polifonía incluye los diálogos con los campesinos, la convivencia respetuosa con el “sentido común”. Pero ni el conocimiento sistemático del autor, ni el sentido común por sí solos sostienen la práctica educativa de Freire, si no es interpeándose recíprocamente:

Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al “sentido común”, tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el “saber de experiencia hecho”, parte del conocimiento sistemático del educador. (Freire, 1993, p. 79).

El reconocimiento de la condición de sujeto histórico señalada en el apartado anterior es también la que permite el encuentro con los otros sujetos históricos, con sus maneras propias de ver el mundo. Así no hay un orden de jerarquía entre los “autores” que lee Freire y los “campesinos” con los que convive. Ambos nutren su pensamiento y su acción.

- Con sus lectores

Freire va al encuentro de *su libro* junto con los lectores: aquellos que al leer Pedagogía de la esperanza volverán a Pedagogía del oprimido y aquellos que se sentirán convocados a leerlo *al leer este repensar*.

En tono casi de conversación, no sólo con el lector o la lectora que busca ahora por primera vez la convivencia con ese texto, sino también con quienes lo leyeron hace veinte años y que ahora se aprestan a releerlo, quisiera señalar algunos puntos a través de los cuales se podría redecir mejor lo dicho. (Freire, 1993, p. 73)

Aborda sus prácticas de lectura y de escritura como una *conversación* y así brinda al lector la oportunidad de conocer un proceso del que no se suele hablar cuando los libros se ofrecen como obras acabadas, corpus terminado. Y es así como la relectura de Pedagogía del oprimido se “[...] plantea no sólo como libro, sino como práctica pedagógica” (Freire, 1993, p. 80).

Es en ese sentido realizamos la experiencia e indagación con estudiantes universitarios.

La oralidad

Por ser práctica pedagógica hay un **tiempo de la oralidad** constitutivo del libro. Y la presenta como instancia privilegiada para **probar y recrear las ideas**.

El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirán mejor las aristas cuando el pensamiento adquiera forma escrita, con otra disciplina con otra sistemática. (Freire, 1993, p. 74)

Para los académicos esto puede resultar de cierta obviedad. Los congresos, seminarios, conferencias son muchas veces un banco de prueba de las ideas y las prácticas. La escritura no sólo resulta una sistematización de ese movimiento anterior sino que es una oportunidad de rehacer, de reescribir. En Freire es muy evidente el *ritornello* de los temas, de los modos de pensar ver y actuar, pero siempre de manera espiralada. Cada palabra, cada gesto se crea y recrea permanentemente. Aunque hay un tiempo de oralidad y un tiempo de escritura, estos tiempos quedan abiertos. Eso es lo que posibilita que un libro se entregue a imprenta y 20 años después se reinvente.

En ese sentido, escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones,

es tanto rededir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de constituir el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya. (Freire, 1993, p. 74)

Pedagogía del oprimido se gesta -según Freire- en ese proceso que lo hizo moverse del lugar de expositor al de integrante de espacios de debate en distintos momentos de su trayectoria. Ese carácter de obra abierta de toda su práctica es notoria. Y al hablar de obra se entiende aquí todas las instancias, no sólo las plasmadas en libros; se constituyen así no sólo en un collar de hitos sino en un recorrido sinuoso y dialéctico.

La cuarentena

Si *Pedagogía del oprimido* tiene la extensión que conocemos es porque cuando lo consideró acabado alguien le sugirió *dejarlo en cuarentena* y de la misma surgió un nuevo capítulo: el cuarto.

Una tarde en que no tenía tareas oficiales la pasamos juntos, conversando libremente en uno de los bonitos parques de Santiago, Josué, Almrio Affonso y yo. Hablando sobre los que estaba escribiendo, de repente nos dijo: “Les sugiero un buen hábito para los que escriben. Terminado el libro, el ensayo, métenlo en cuarentena por tres o cuatro meses en un cajón. Después, en una noche determinada, sáquenlo y reléanlo. Uno siempre cambia algo, concluyó Josué [...] (Freire, 1993, p. 81)

La práctica de la cuarentena no sólo confronta al autor con sus palabras, lo pone en cierta medida en el lugar del lector. De esa manera, el cambio de perspectiva colabora en una recreación de lo escrito e incluso en su expansión como se presenta en este caso.

Las fichas

Empecé a escribir fichas a las que iba dando ciertos títulos, en función del contenido de cada una, a la vez que las numeraba. Andaba siempre con pedazos de papel en los bolsillos, cuando no con una libretita de notas. Si se me ocurría una idea, no importaba dónde estuviera, en el ómnibus, en la calle, en un restaurante, solo o acompañado, registraba la idea. A veces era una frase nada más. (Freire, 1993, p. 78)

Estas consideraciones no son instrumentales, dan cuenta de un movimiento del pensamiento y la escritura entrelazados con la práctica pedagógica con el andar. Se trata de una escritura *andariega*.

Si *Pedagogía del oprimido* **puede re-decirse (no desdecirse)** en *Pedagogía de la esperanza*, es porque la materialidad del libro no es la fosilización del

pensamiento y menos aún una trinchera desde la que posicionarse para la acción sino un devenir en el que pensamiento y acción se interpelan.

La explicitación que Freire hace en *Pedagogía de la esperanza* del proceso de gestación y escritura de *Pedagogía del oprimido* es **genealógica e ideológica**: presenta el posicionamiento ante lo escrito, su trabajosa elaboración y su carácter inacabado en una trama dialógica.

La responsabilidad de escribir

Escribir es un acto político, un posicionamiento en el mundo en relación con los otros que devuelven con su voz la posibilidad de decirse. Ese acto político que es escribir así como el de educar hacen trama cuando se construyen y reconstruyen desde la coherencia.

Entre las responsabilidades que me propone escribir, hay una que siempre asumo. La de -viviendo ya mientras escribo la coherencia entre lo que va escribiéndose y lo dicho lo hecho lo haciéndose- intensificar la coherencia a lo largo de la existencia. Pero la coherencia o es inmovilizante: en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, puedo cambiar de posición. Así mi coherencia, tan necesaria como antes, se hace con nuevos parámetros. Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. (Freire, 1993, p. 87)

Freire no hubiera dicho *su voz -esas palabras-* si no hubiera ido al encuentro de otras voces. Quizás eso sea lo que esté en el trasfondo de esa relectura de Freire por Freire.²

Entre escritos y conversaciones

Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (Freire, 1971, p. 104)

Aquí presento una serie de experiencias que me han llevado a reflexionar acerca de los dispositivos de acogida en la Universidad. En particular, la acogida mediante la palabra, así como los gestos de lectura y escritura.

² Aspectos fundamentales de este apartado fueron publicados en el primer número de la revista ENFOQUES.edu del Instituto de Formación docente de Salto. Uruguay <https://revistaifd.com/>

La Universidad constituye un territorio en el que sus habitantes hablan el lenguaje de diversas maneras, con distintas reglas y usos. Hay un uso administrativo, un uso “gerencial” y el que tiene más prestigio: el uso académico. Quien ingresa en ese territorio es, en principio, alguien ajeno que debe conocer las reglas y usos. Quienes ya están dentro – y cabe aclarar algunos- usan el lenguaje en “propiedad” en sus dos sentidos: apropiadamente y adueñándose de él.³

En la universidad, quien es territorial (pisa y vive la academia) y conoce *el habitus* -en términos de Bourdieu-, tiene posibilidad de ser parte de esa comunidad de hablantes: los académicos.

En tanto, quien ingresa se encuentra ante lo que resulta ser un parloteo incomprensible, como quien llega como extranjero conociendo algunas palabras, algunos clichés. Porque no se trata sólo del lenguaje disciplinar al que pudo tener acceso parcial en etapas anteriores, se trata de un territorio nuevo, una cultura nueva y reglas de juego nuevas.

El carácter de extranjero ya empieza a percibirse, con algo que puede ser un poco hilarante y es la profusión de siglas universitarias que el estudiante se ve sometido a conocer. Una escalada de sinsentidos que vuelven los discursos incomprensibles (ejemplos en nuestro caso: CDC, CCI, CENUR, SGB...). La primera dificultad para el extranjero es conocer estas siglas que no significan, sino que son parte de la trama organizacional con las que deberá vérselas.

Llega el momento en que hay que introducirse en el aula -presencial o virtualmente-. Los profesores hablan una lengua desconocida, académica, técnica, profesional. Se recomienda bibliografía. La posibilidad de acceder a una vasta red de bibliotecas virtuales y libros digitalizados hace que se construyan espacios en el aula virtual como repositorios. El estudiante, por su parte puede indagar desde su casa, sin dirigirse a la biblioteca, sin siquiera recurrir al repositorio que le ofrece el docente, sin hacer un proceso de decantación, simplemente incorporando palabras-clave en el buscador a los efectos de encontrar, acerca de distintas temáticas, una abundante información. Sin decantar, esa búsqueda puede dar como resultado *info-basura*, incluso la info-intoxicación.

Es así, que el estudiante se encuentra frente a la palabra y a la bibliografía ofrecida por el docente, y a una vastísima oferta de información virtual. Luego, llega el tiempo de la escritura: parciales, informes, proyectos, monografías, tesis.

En ese momento empiezan a evidenciarse las primeas crisis, de estudiantes y también de docentes, ambos extranjeros, uno con respecto al otro: no entender

³ Bourdieu y Passeron hace décadas ya, se refirieron al lenguaje profesoral como una de las formas -sino la privilegiada- de violencia simbólica, al poner una distancia con el estudiante. La relación saber-poder fue también planteada exhaustivamente por Foucault. Freire desde Pedagogía del oprimido dio cuenta de la relación saber-poder pero su trabajo no entró fácilmente en el ámbito académico como lo hicieron los otros autores mencionados. Debe reconocerse que fue en el campo de la extensión universitaria donde la impronta del pensamiento de Freire se percibe en forma más clara.

aquello que el docente pregunta, no poder escribir lo que se piensa, escribir lo que se sabe, no conocer las normas (arbitrarias éstas y producidas exclusivamente por el ámbito académico: APA, HARVARD, VANCOUVER). Las consignas de los docentes aparecen muchas veces ininteligibles para los estudiantes así como los escritos de los estudiantes lo son para los docentes. Cuando esto ocurre, la tensión se hace evidente. El gesto se frunce, la acogida se bloquea, los extranjeros hablan de manera extraña. Una certeza de ajenidad, de algo que no es propio y de lo que no se puede o no se quiere o más aún “no se debe” hacer cargo la universidad. Hay algo que está parasitando los cuerpos en el territorio. No entienden, no se entienden. Pero hay una necesidad política de sostener la convocatoria y la permanencia. Así es que se ensayan diversas alternativas para abordar lo inabordable mediante meros cursos.

En la escena pedagógica ritualizada los estudiantes no son los *esperados*, los que superan los escollos *siguen siendo los mismos*. La apertura a todos y el apoyo con becas no sostiene el egreso. El egreso sigue siendo la medida del éxito del proyecto universitario cuando no necesariamente es la medida del éxito del proyecto de vida de todos los sujetos. El derecho a la universidad en lugar de ser una oportunidad se presenta como única vía de proyecto de formación para los jóvenes. En tanto los docentes reales no saben *qué hacer* con los estudiantes reales y a los estudiantes reales *la universidad “los pasa por arriba”* efecto de aplanamiento que gritan insistentemente. Cambiar la escena pedagógica supone asumir entre otras cosas que, el primer mal intelectual no es la ignorancia sino el desprecio.⁴

La escena educativa ocurre, es transitiva, se despliega con potencia. Se compone y por momentos se des-compone. No admite imposibilidades: ES. Se da en el encuentro y en la separación. La escena educativa se instala, se nos instala haciéndonos habitantes que a tientas descubrimos texturas, olores, sonidos. Así como Freire hizo la lectura del mundo a la sombra de las manguieras, la escena educativa puede leerse. No es una práctica en sentido lato, no es un hacer exterior a los sujetos, programado o programable, es un estar siendo, estar en situación, aunque la máquina organizacional lo invisibilice. A la sombra, la escena educativa nos captura como nos captura el lenguaje. No es un lugar físico, ni los programas ni los registros: Son los sujetos en relación mirándose, ignorándose. Y ese reflexivo *se*, es el otro, siempre es el otro en cada uno. La mirada que se dirige hacia el otro es también un espejo que interpela. Entonces es igualmente posible la mirada que sostiene o que evita intermitentemente, alternativamente o definitivamente. En la sección anterior se presentaba cómo Freire interpelaba y se sentía interpelado, conmovido por los autores, los

⁴ Jacques Rancière, *El Filósofo y sus pobres*, UNGS/Inadi, 2013.

campesinos y sus propios lectores. Y esto es posible cuando se puede reconocer al otro y cuando hay auto-reconocimiento. No es una cuestión de miradas sino también de palabras. Se habla, hablamos. La palabra se impone, se escucha, se pronuncia, se grita. A veces, en medio del murmullo hay quienes se sostienen desde el mutismo. Un mutismo que puede estar dando lugar a una mutación o ser producto de una violación del otro no reconocido como sujeto.⁵ Como se señala al principio es también una cuestión de cuerpos que se mueven, se contonean, se ensimisman, transpiran frente a los comunicados o frente al diálogo habilitante. Las palabras y los gestos no refieren solo a conocimientos que se comparten en la universidad, se ponen en juego sobre todo los sujetos en relación, los plurales. Pero la enunciación tiene sus límites y el lenguaje no es sólo representación. Lo que se porta es un gesto. Si el gesto es de asedio, como ocurre con las exigencias de productividad académica, sobreviene una sospecha sobre todo sujeto que transita por el camino de la formación institucionalizada: su capacidad de ser eficiente. Vale aquí retomar el epígrafe con el que se inicia este artículo:

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (Freire, 1971, p. 110)

Una aproximación a algunos de los ejercicios de escritura que se han puesto en juego en la puesta en marcha de una carrera se ha constituido en la experiencia de indagación no nos permite capturar los procesos de subjetivación que se van desplegando pero sí permite dar cuenta de los escritos que dan lugar a experiencias de formación donde los sujetos en movimiento se inclinan hacia una escritura que intenta dar cuenta de sí y despliegan un pensamiento en la construcción de espacios nuevos en los que se vive la experiencia del conflicto –subjetivo, institucional- en medio de una transformación institucional. La experiencia que se presenta se da en el deslizamiento que se produce al crearse una carrera que se sitúa en el ámbito de la arquitectura: la licenciatura en diseño integrado.

¿Tiempo de alfabetizar?

Hay un enunciado que circula en el ámbito universitario en tono de queja y en el que se expresa genéricamente *los estudiantes universitarios no saben leer*

⁵ Nos ha resultado siempre impactante y de alto valor simbólico para abordar este asunto el cuadro “La violación” de Magritte con el que se ha hecho algún ejercicio con estudiantes universitarios. Un rostro invisibilizado por un cuerpo. Metonímicamente se opera una metamorfosis: unos senos dan cuenta de unos ojos que se salen de sus órbitas, una boca desdibujada –al punto de ser una hendidura, un pubis y unas piernas selladas- que no pueden moverse, realizar el trajin de la articulación de las palabras. En la violación se ahoga el grito. Todo acto de violación de un sujeto ahora su palabra, lo deshumaniza.

ni escribir. Cuando esto ocurre se posiciona inmediatamente al estudiante en el lugar de la *ignorancia absoluta* y se presupone la *absoluta* ausencia de las llamadas *competencias básicas* que los inhabilitarían para acceder a lecturas y escrituras más complejas. Como todo enunciado de sentido común encierra cierta verdad. El estudiante que llega a la universidad con dificultades en la ortografía, en la sintaxis, en la cohesión tanto en términos escritos como orales y con escasos hábitos de lectura probablemente se encuentre en situación de desventaja para enfrentarse al mundo académico. Pero quizás también podría pensarse que la dificultad radica en la falta de promoción de una reflexión metalingüística: el pensar sobre el lenguaje y la ausencia de una práctica pedagógica crítica.

Hoy se puede identificar por lo menos tres posturas respecto a este asunto:

- Como problema curricular, y por tanto debería tratarse *dentro* de las disciplinas académicas. Es decir, en los procesos de enseñanza de las disciplinas los docentes deberían estar dispuestos a incluir la temática y la práctica de la escritura.⁶
- La otra sostiene que es un problema específicamente didáctico de la enseñanza de la escritura, por tanto es un asunto que debe ser derivado a quienes cultivan esa disciplina “menor” llamada didáctica. En ese caso la estrategia sería derivar a los estudiantes a espacios otros de lectura y escritura y de esa manera el docente de la disciplina académica se desentiende de esos asuntos menores *que deberían haber sido resueltos con anterioridad* y puede dedicarse a la enseñanza de su disciplina académica.
- Una tercera postura, es el diálogo entre disciplinas o el diálogo entre quienes practican diversas disciplinas hacia una superación de prácticas monológicas y excluyentes. Esto supone en primer lugar un acto de *reconocimiento recíproco*. Reconocimiento disciplinar en tanto la Pedagogía como la Didáctica tienen estatus equivalente a las otras disciplinas académicas. De esta manera se podría eventualmente dialogar en plano de igualdad. Esto supone la superación tanto de los temores generados por la idea de intrusión como la capacidad de escucha de lo que las disciplinas y los docentes tengan para decir y hacer. Sin este diálogo, no es posible superar la situación vivida como problemática. La creación de cursos de comprensión y producción de textos es una alternativa que reconoce una necesidad pero coloca el asunto fuera de la discusión entre disciplinas, sólo son paliativos.⁷

Se ha instalado así la noción de alfabetización académica como categoría tanto para el análisis de los problemas como para los procesos de acción con

⁶ En el cono sur es particularmente destacado el trabajo que ha realizado Paula Carlino al respecto.

⁷ Presentamos algunas de estas cuestiones en el Congreso de Educación “Desafíos del escenario educativo actual. Paysandú. Uruguay. 2015.

respecto al mismo. En el Seminario que presentamos se opta por seguir una línea de trabajo que promueva un espacio de encuentro con estudiantes y docentes en el que se *construya palabra, decir* desde el reconocimiento de los procesos propios y desde los sentidos que tienen para los sujetos históricos encontrarse en el lugar donde están.

Nos hemos nutrido de la obra de Freire, especialmente del modo como este autor recorre su trayecto desde la recuperación de su memoria histórica y singular en su lectura del mundo. La otra fuente son los seminarios que Françoise Bréant lleva adelante en Lyon donde el encuentro con la palabra supone un primer tiempo de reconciliación y auto-reconocimiento.⁸ Nada más alejado de la práctica productiva. Sin embargo, a sabiendas de que esa práctica de la lectura y la escritura productiva hace a la posibilidad de permanencia en el ámbito universitario, también se incluye pero luego del recorrido personal y grupal.

2. El seminario de lectura y escritura

La escritura es la liberación de las ideas la que nos saca de la zona negra de la ignorancia, marca una línea que separa a los que ganan la trascendencia de los que no han sido tocados por el ángel del asombro. Su generosidad es el lienzo del testimonio, el que no necesita genios para tener imaginación y trasladarlos al infinito. Que desde los griegos queda como prueba de conocimiento como un grano de lino que alimenta nuestro organismo. La escritura es algo que ningún gringo puede censurar. (Trabajo de estudiante)⁹

El seminario se propone una serie de objetivos que se ponen a consideración de los estudiantes y son fuente de debate inicial:

- Buscar condiciones de descubrimiento y profundización de la escritura reflexiva.
- Facilitar el establecimiento de una relación subjetiva con la lectura y la escritura que recupere el placer de escribir y el placer de pensar.
- Promover la reflexión en torno a las prácticas profesionales en las dimensiones estratégica, ética y estética a partir de la problemática de la comunicación oral y escrita.

⁸ “A partir du constat des difficultés d’écriture d’un grand nombre de personnes, en particulier celles en reprise d’études, j’ai mis en place des dispositifs d’accompagnement à l’écriture, comprenant notamment des ateliers de *réconciliation*, visant à analyser son rapport subjectif à l’écriture et à travailler la relation entre plaisir d’écrire et plaisir de penser. Ma pratique de formatrice au cœur de ces dispositifs et l’analyse de l’interaction entre dispositif et processus de formation ont permis de repérer comment et à quelles conditions les processus à l’œuvre dans la construction de la posture de *praticien chercheur* pouvaient favoriser le développement de compétences professionnelles, principalement dans les dimensions stratégique, éthique et esthétique » (Bréant, 2006, p.107).

⁹ Texto armado con palabras que surgen de las letras del nombre propio y de lo que evoca la palabra escritura. Este ejercicio se propuso en la etapa de reconciliación con la palabra a partir del modelo de taller propuesto por Bréant que se retoma parcialmente en esta experiencia.

- Acompañar el proceso de incorporación crítica de formatos y estilos de escritura científica incluyendo la dimensión creativa.

Por otra parte, se organiza en torno a problemáticas:

Problemática 1 – *Reconciliación*: escritura, placer de escribir y de pensar. La palabra dicha, los silencios. La escritura *ideal* propuesta por las instituciones.

Problemática 2 – *Sujeto de la escritura* ¿Qué es un autor? Reconocimiento y exigencia.

Problemática 3 – *Lectura y escritura*. Saber y conocimiento. Sujeto epistemofílico, el sabor del saber. Lectura en silencio y lectura en voz alta. La voz: entonación y sentido.

Problemática 4 – *¿Qué es escribir?* Las voces de los escritores, las voces de los investigadores. Fuentes e intertextualidad.

Problemática 5 – *Leer y escribir en la Universidad* prescripciones, formatos. El carácter creativo de la escritura científica. Sujeto y exigencias del ámbito académico, tensiones, resoluciones y disoluciones posibles.

La Licenciatura en Diseño Integrado comienza en el año 2012 en un lugar geográficamente alejado del centro de referencia académica: la Facultad de Arquitectura. En una sede universitaria que se encuentra a 500 km de la casa central, luego de 20 años de brindarse en forma incompleta la carrera de Arquitecto se empieza a gestar un movimiento para pensar la posibilidad de una carrera nueva que contemple otras dimensiones **del pensamiento arquitectónico**, que tome el **diseño como metáfora** y que pueda ofrecerse de manera completa. El seminario de Lectura y escritura académica tiene un carácter transversal en la carrera lo que permite no sólo el diálogo con los estudiantes sino la participación en otros cursos acompañando las propuestas de escritura y oralidad de otros docentes.

Los estudiantes se posicionan en tanto sujetos históricos y sujetos de deseo en el territorio académico. Es un trabajo de exploración: de sí y de las reglas de juego de ese lugar llamado universidad. Se entiende el seminario como “foco de experiencia”¹⁰ (Foucault, 2009, p. 19) en tanto posibilidad emancipatoria.

De ese trabajo de exploración se dará cuenta mediante textos producidos por los estudiantes a través del intento de expresar en forma escrita la reflexión en torno a sus procesos de lectura y escritura. Dichos trabajos se presentan al cierre del seminario pero su proceso de gestación se comparte a través de una bitácora y en diálogo con el grupo y con las lecturas propuestas. Se presentan cinco

¹⁰ El concepto de foco de experiencia incluye como elementos: formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles. Aquí se considera que es factible articular esta noción con la de Freire en tanto el hombre como sujeto de posibilidad o ser inacabado.

ejemplos en los que se pone de manifiesto la posibilidad de indagación y reflexión en jóvenes que se encuentran en las etapas iniciales de la vida universitaria. Entendemos que este tipo de propuesta abre la posibilidad de reconocerse como portador de experiencia y de voz propia. Por otra parte, da lugar a nuestra lectura de sus inquietudes y desafíos en un contexto de producción que no se detiene. La necesaria interrupción para pensar-se no resulta favorecida dado que tampoco es la lógica en la que desempeñan sus tareas los académicos responsables de la tarea de enseñar. Esos tiempos a los que refiere Freire: tiempo de oralidad, tiempo de escritura, tiempo de diálogo, tiempo de relectura, son tiempos de apropiación de nuestra historicidad, nuestro estar en el mundo que es necesario reincorporar al aula universitaria. O, en términos de Bréant: tiempo de respirar, tiempo de transpirar, tiempo de crear.

Primer ejemplo: *El diseño y la palabra en tensión aparentemente irreductible*

“En primer lugar, a los estudiantes de diseño se nos enseña que las ideas se cuentan con imágenes. Ya que estamos elaborando una nueva posible realidad material, la necesidad de acercarnos a ella lo más posible, hace que la palabra y su contenido sean meras denominaciones. Los símbolos, en cambio pasan a ser las letras que componen el repertorio de referencia. Utilizar la escritura como recurso para explicar una idea, se lo interpreta como la falta de entendimiento y abstracción de lo que se quiere contar, debido a que en el diseño no hay idea sin forma, y éstas no se escriben, se dibujan. Lo que nos lleva al segundo desafío que plantea el seminario a los estudiantes de diseño, ya que se nos enseña que una buena idea se debe poder resumir en una palabra (entendido como un concepto o como la menor cantidad posible de líneas). Por lo tanto, la abstracción y la síntesis son herramientas básicas para llegar a un buen producto. Además hay que entender que las materias teóricas, por más que se evalúen en forma escrita no dejan de requerir los mismos códigos. No hay parcial de historia, teoría o construcción, que no requiera sus correspondientes gráficos y la realización o no de éstos afectan la evaluación final. Ya que como diseñadores, no entender que las palabras no son más que una forma de describir la realidad, se considera básicamente no entender. Todo aquello que sea material, se representa por lo que es.

Llega un punto, en la formación del diseñador, en la que todo lo que contenga palabras, de cierta forma, lo desanima. Porque la esencia misma de la disciplina pasa por la construcción de una imagen, una realidad materializable. Estos nuevos códigos son una forma de interpretar, se convierte en una forma de pensar y de leer la realidad, la abstracción es nuestra lectura y los símbolos son las palabras que componen nuestro lenguaje. Considerando esto, es entendible que los requerimientos del seminario, se conviertan en un desafío descomunal para

estos estudiantes, es como subirse a una bicicleta después de años de no hacerlo, pretender lograrlo al primer intento es exagerado y es posible que se necesite un sistema de apoyo y alguien que te de ánimo para poder lograrlo. Y de esto se trata esta experiencia. Para lograr este remontar, es necesario conocer con qué herramientas contamos desde nuestra propia experiencia para poder fortalecer potencialidades y cubrir falencias, ya que las primeras herramientas con las que contamos forman parte del repertorio de experiencias e interpretaciones propias que hacemos del mundo [. ..] El recorrido comienza en las primeras etapas de la vida cuando comenzamos a dar significado a los estímulos que provienen de la realidad, a través de la percepción, pasar de la “lectura del mundo” en la que los estímulos que se reciben y el contexto en el que se desarrolla constituyen la percepción del mundo. Identificar a las cosas como lo que son, darles nombres y significados, insertarlas en un contexto y darles utilidad, como entendimiento y expresión de lo que se compone el mundo. En la medida que sabemos del mundo podemos percibirlo, así en la medida que sabemos que existen colores podemos distinguirlos de las demás cosas que no lo son, generando esquemas de asimilación, lo que nos permite construir el mundo como un concepto. Esta operación es una herramienta fundamental para entender la realidad. (Estudiante 1)

En este ejercicio de escritura, la noción de lectura del mundo aparece sumamente potente en este proceso de formación en diseño. Los estudiantes se ven inducidos a poner sus ideas no en palabras sino en imágenes. A la inversa del proceso de lectura del mundo que presenta Freire el estudiante debe crear materialidad a partir de ideas. Sin embargo, estas también tienen que ser comunicadas, a los compañeros, a los docentes de Taller, a los futuros usuarios de su trabajo. La vida académica requiere también presentaciones escritas y orales. El estudiante se encuentra ante un desafío en el Taller de diseño y otro en el Seminario de escritura. Cuando en esa construcción colectiva de entendimiento del mundo entran otros docentes en el diálogo, el trabajo en el seminario se resignifica.¹¹

¹¹ A modo de ejemplo se presentan los testimonios de dos docentes de cursos diferentes de la carrera: “La introducción del análisis de la escritura en un curso de Teoría y Crítica de la Contemporaneidad se vuelve fundamental. Es, a la vez que provechoso, una necesidad vital para poder acompañar los trabajos de investigación de manera tal que el estudiante lo internalice, lo procese y finalmente encuentre un sentido en la propuesta académica. El trabajo realizado en conjunto habilitó un espacio de análisis desde esta perspectiva, iniciando un proceso de mejora tanto en la comprensión como en la expresión de las ideas y experiencias del alumnado.”

“Dentro del Cronograma planteado por el equipo docente de Taller de Diseño I se trabajó concretamente en el manejo del tema FUNDAMENTACIÓN – MEMORIA, considerada una pieza más, muy importante en los trabajos finales de Proyectos presentados por los estudiantes, puesto que es una herramienta que conduce a la comprensión completa de la Propuesta planteada, unifica de forma oral el planteo, expresa de manera escrita los elementos que la conforman, sintetiza los procesos de creación y especifica los resultados.”

Lo trabajado en el Seminario cobró así nuevos sentidos tanto para estudiantes como para docentes.

Segundo ejemplo: cuaderno de notas.

Para retomar la idea de que la mente siempre está en funcionamiento, cabe destacar que a veces surgen cosas, como frases, oraciones, rimas, que llevan a la persona a preguntarse cómo surgieron: “¿Eso salió de mí?”. En mi caso, cuando algo así me sucede trato de anotarlo, porque como es algo inconsciente, probablemente luego se me olvide; y esas ideas casi siempre vienen acompañadas por un sonido musical, por lo que podría decir que mi mente compone especies de “canciones” (si se puede decir así), lo cual no quiere decir que sean buenas, es más, creo que no me atrevería a revelarlas ante el mundo. Entonces, la escritura es una forma de expresión, permite que las ideas queden plasmadas, y mediante una serie de instrumentos, ya sean signos o la estructura de lo elaborado, el producto podrá ser accesible para cualquier persona, o sólo para cierto tipo de receptores. Considero que expresar sentimientos, emociones o pensamientos, mediante la escritura, por voluntad propia (al igual que con la lectura), es más fácil que hacerlo de forma no espontánea, quizás forzada, o estando bajo presión, intentando encontrar una forma de ordenar los conocimientos. El tiempo acotado es una forma de generar presión, al igual que estar bajo la observación de otra persona. Es cuando surge el famoso “miedo a la hoja en blanco”, no saber qué escribir o cómo comenzar. Creo que la mayor dificultad se presenta cuando el trabajo no establece pautas que sirvan como guía, ya que significa una gran libertad para escribir, pero no es fácil saber hacia qué lado ir y hasta dónde se puede llegar. Todas las ideas que surjan deben estar interrelacionadas, deben tener un fin en común, un propósito; unas pueden ser más importantes que otras, por lo que pueden ser mencionadas en más de una ocasión, aunque esto debe estar fundamentado, para que no sea una simple reiteración y parezca que se están dando “vueltas en círculo”. (Estudiante 2)

En este ejemplo se aprecia el reconocimiento del valor de las anotaciones durante ese proceso creativo que es pensar y que se manifiesta de diversas maneras. También la posibilidad de abordar un pensamiento propio, que por momentos parece dar “vueltas en círculo”

Trabajar con una bitácora que permita evocar el camino de encuentro con la palabra resultó ser una oportunidad de reconsiderar las inflexiones de aproximación y distanciamiento con la lectura y la escritura. Finalmente, a manera de síntesis se presenta la aproximación posible también entre el proceso de diseño y de escritura.

Tercer ejemplo: tras las huellas de la historia personal.

Este trabajo me estimuló a buscar en mis cuadernos de nivel inicial (los cuales aún conservo), para entender aún más esta etapa, y me llevé una sorpresa,

al descubrir que en nivel cinco ya escribía pequeñas historias. Recuerdo que al empezar nivel primario me gustaban mucho los libros y más aún si en ellos había varios dibujos o imágenes, esto me motivó a intentar escribir y dibujar mis propias historias. También disfrutaba mucho escribir cartas a mis familiares y amigos, además de escribir en mi diario íntimo. Pero el ingreso a nivel secundario y la disortografía impidieron que lo siga haciendo. Al comenzar esa nueva etapa en secundaria, donde al principio todo es desconocido y un gran desafío, me invadió el miedo a equivocarme, ya que tenía muchas faltas de ortografía y dificultad al realizar trabajos de lectura en voz alta. Sumado a esto, los temas tratados en dichas lecturas no eran de mi agrado. Como resultado de esta mala experiencia, perdí interés hacia la lectura y escritura. Con el correr del tiempo y la ayuda de mis padres y docentes retomé el camino, pero la motivación ya no era la misma(...) A mi forma de ver, una de las cosas más importantes que posee la lectura y escritura es que con ella creamos, ya que nuestra imaginación siempre está presente y esto nada lo puede remplazar. Además estas te hacen más culto, te enseñan, te fortalecen de forma intelectual. La escritura, debe tener una distribución de espacios e imágenes, una estructura y organización, en la cual, creamos y transmitimos un pensamiento, una idea, que refleja lo que somos y sentimos, pensada siempre en el destinatario. Por eso concluyo que la escritura también es diseño y no solo la “acción y efecto de escribir”. (Estudiante 3)

El recorrido por la historia personal permite llegar a esta conclusión “la escritura o es sólo la acción y efecto de escribir”. De este texto se puede distinguir: el fortalecimiento intelectual, la creatividad, la aproximación entre el diseño y la escritura que da sentido al acto de escribir.

Cuarto ejemplo: pensar la lectura y la escritura

El trabajo tiene como finalidad un pensamiento entorno a la lectura y escritura que involucra la propia reflexión, logros e inquietudes. A su vez se realizarán diálogos con distintos autores los cuales se interpretarán y cuestionarán. [...] Al avanzar, nos introducimos de manera más profunda en la vía del conocimiento y la educación, en muchos casos nos enfrentamos a la incertidumbre, al temor frente a todos esos textos que los educadores creen oportuno para nuestro fortalecimiento intelectual, mediante un sistema que “encasilla”. Frente a la sensación de imposición, el estudiante se reprime, sintiendo cierto “pánico” por la cantidad de hojas o la dificultad de la lectura, volviéndose algo tedioso, generando desinterés, perdiendo la curiosidad que se traía. Ante esta reacción se genera cierto prejuicio hacia los estudiantes de hoy en día, clasificándolos como no capacitados para la acción del estudio (no saberlo ejercer), esto llamado como una “tendencia generalizada de pereza intelectual”. Las distintas formas de expresión requieren

de un proceso, éste comienza desde un punto en común: el pensamiento. Su forma de manifestación depende de las experiencias propias, de los distintos recorridos y otros factores como preferencias y comodidad. Se lo encuentra como una manera de transmitir, liberarse, de alguna manera hacer “catarsis”.

De pequeña o gran escala, el diseño parte de una idea, una prefiguración mental la cual surge a partir de una necesidad y busca una solución. Diseño proveniente de designo es un procedimiento previo a la búsqueda de solución, se plasma la idea al papel a través de dibujos, garabatos, bocetos, esquemas, símbolos... a través de la creación, la imaginación personal. Al diseñar se ordena los elementos estructurales y formales, influenciados al igual que en otras formas de manifestación por el entorno, las prácticas sociales. De igual manera que los textos, el diseño sigue una secuencia lineal con cierta lógica: observación-investigación, análisis-interpretación, planteo-proyección, revisión. Existe un paralelismo entre el diseño y la escritura a nivel comunicacional, buscan a través de procesos similares (reconocer y elaborar) llegar al lector mediante un conjunto de signos. (Estudiante 4)

En este ejemplo aparecen dos dimensiones: una referida a ese trabajo burocrático y tedioso que mata el interés y por otra parte el reconocimiento de los recorridos posibles en el que se identifica un paralelismo entre los procesos de diseño y escritura. Esto deviene de la noción del diseño como *pensamiento* arquitectónico y no como mera tecnología (al igual que la escritura).

Ejemplo 5: la escritura como creación y recreación

El presente texto pretende plasmar el proceso de reflexión acerca de mi vínculo con la lectura y la escritura académica; reconocer las inquietudes, las dificultades y los desafíos propios, que son comunes a los de otros estudiantes. Para ello se intentará establecer, mediante un análisis que abarca la mirada de los autores P. Freire, J. Larrosa, A. Ulloa, G. Carvajal, P. Creme, M. R. Lea, E. Narvaja de Arnoux, y C. S. Lewis; los conceptos de lectura y escritura en el sentido general, para luego definirlos en el sentido académico; cómo se relacionan; qué factores, internos y externos intervienen en ambos actos y cuándo estamos llevando a cabo el verdadero proceso de aprendizaje. Resulta interesante comenzar con una breve reflexión surgida en el momento en que me dispuse a escribir este artículo. [. ..] Nuestras ideas viajan como impulsos nerviosos desde nuestra mente y al llegar a la mano ésta se mueve libremente, materializándola. No obstante, claro está que hay quienes tienen mayor o menor dificultad para ello, y que ni aún el mejor dibujante puede traspasar de manera exacta sus ideas al papel, ya que éstas suelen ser confusas y parten de lo abstracto. Sin embargo, el papel no deja de ser el mejor soporte para tal actividad. Escribir es un proceso análogo; es también composición. Cerré la laptop, tomé un lápiz y todo esto es lo que de él ha salido hasta ahora. Pero me enfrenté a un nuevo conflicto, ¿qué voy a escribir?, ¿cuáles

son esas ideas que quiero expresar?, ¿cómo las ordeno? Cuando nos enfrentamos al papel, generalmente sufrimos el “pánico de la hoja en blanco”, no sabemos cómo empezar. Me invadió la ansiedad y comencé dar vuelta las hojas de mi bitácora, hacia atrás y hacia adelante, en búsqueda de respuestas. Las ideas ya estaban en mi mente. En una hoja comencé a realizar un esquema, donde fui escribiéndolas, sin la obligación de ordenarlas en un texto coherente. Una fue llevando a la otra y de ese modo, todas comenzaron a formar parte de una unidad. Dicha unidad es la que debe materializarse, en el texto que estoy escribiendo. Me detengo a ver esa hoja; y de pronto, me veo a mi misma.

Este es mi desafío. Crear. [...] Para producir algo nuevo, necesariamente hay que leer. Es necesario enfatizar que, si escribir se trata de producir y transmitir conocimientos; hay que recibir conocimientos, mediante la lectura. Se deben conocer muchas posturas, que estén de acuerdo y que se opongan; tener varias miradas del tema en cuestión. Solo así, uno está en condiciones de tener una mirada propia, ser crítico. Consciente de mis dificultades, y teniendo más herramientas para sobrellevarlas, estoy ahora más cerca de encontrar mi lugar en el aprendizaje. Mi desafío es dejar de repetir ideas. Crear ideas, pero permitir que otros “las quemem”¹² para que sigan con el mismo proceso. (Estudiante 5)

El reconocimiento de los desafíos (crear, dejar de repetir ideas) no aparece como un obstáculo paralizante. Sí como dificultad a superar en el reconocimiento de que todo proceso de conocimiento del mundo es un proceso colectivo “que otros sigan el mismo proceso”.

Retorno al comienzo

Al principio de este trabajo se presentó el ejercicio de relectura que Freire hacía de sí. Se introdujeron elementos de una indagación realizada a partir del Seminario de Lectura y escritura que hemos llevado adelante en la Licenciatura en Diseño Integrado en la Universidad de la República. En ese marco, la presentación de fragmentos de trabajos escritos por los estudiantes buscó poner en evidencia que el tipo de recorrido que realiza Freire, en particular su práctica en torno a la lectura y a la escritura -que es su lectura del mundo- puede ser potente en el proceso formativo de estudiantes universitarios en la actualidad. No se presenta como un método de alfabetización y se presenta distante de la noción de alfabetización académica.

En tiempos de universidades permeadas por la productividad académica, la generación de espacios donde estudiantes y docentes podamos pensarnos como sujetos de conocimiento quizás sea una buena excusa para volver a Freire.

¹² Se refiere al texto “Imágenes del estudiar” que se encuentra en el libro *Pedagogía Profana* de Jorge Larrosa. 2000. Edit. Novedades educativas. Bs. As.

Bibliografía

BRÉANT, Francois *Ecrire, trouver-créer, penser. Un moment de respiration trans-formatrice*. Revue Les cahiers du CERFEE (30). Montpellier. 2012. Pp. 96-116

CARLINO, Paula *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización acad mica*. Buenos. Aires. Fondo de Cultura Econ mica. 2005. 200 pp.

CARLINO, Paula *Alfabetización acad mica diez años después* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. 2013. Pp. 355-381.

FOUCAULT, Michel *El gobierno de s  y de los otros*. Buenos. Aires. Fondo de Cultura Econ mica. 2009. 429 pp.

FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido*. 2^a. Edición. Montevideo. Tierra Nueva. 1971. 250 pp.

FREIRE, Paulo *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos. Aires. Siglo XXI Editores. 1993. 233 pp.

FREIRE, Paulo *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires. 1999. Editorial Siglo XXI. 177 pp.

RANCIÈRE, Jacques *El Filósofo y sus pobres UNGS/Inadi*. Buenos. Aires. 2013. 230 pp.

HOPE AND UTOPIA IN POST-TRUTH TIMES: A FREIREAN APPROACH

ESPERANÇA E UTOPIA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: UMA ABORDAGEM FREIREANA

Bernadette Farrell

*University of Canterbury, New Zealand.
berfarrell@gmail.com*

María Carolina Nieto Ángel

*University of Canterbury, New Zealand
nietomariacarolina@gmail.com*

Mônica Maciel Vahl

*University of Canterbury, New Zealand
monicamvahl@gmail.com*

Abstract

This article discusses the concept of post-truth based on the work and ideas of Paulo Freire. After 20 years, Freire's legacy continues to urge us to become aware of the ethical, political and educational implications of subtle forms of oppression that have contempt for the truth. Considering the current post-truth context, this text grapples with the following questions: How is it that society gets to the point of "normalising wilful disregard" for facts and evidence? What is the role of education? Is it still possible, given the increasing amounts of intolerance around the world, to dream of a fairer and more humane society? This article explores these questions in the form of a dialogue, where the voices of the three researchers engage from multicultural and interdisciplinary perspectives.

Keywords: Paulo Freire. Post-truth. Dialogue. Conscientisation. Utopia.

Resumo

Este artigo discute o conceito de pós-verdade baseado no trabalho e nas ideias de Paulo Freire. Depois de 20 anos, o legado de Freire ainda nos convida para pensar criticamente sobre as implicações éticas, políticas e educacionais das formas sutis de opressão que possuem um despreço pela verdade. Considerando o contexto atual da pós-verdade, o texto lida com as seguintes questões: Como a sociedade chega ao ponto de "normalizar o desrespeito intencional" por fatos e evidências? Qual é o papel da educação? Ainda é possível, considerando o crescimento global da intolerância, sonhar com uma sociedade mais justa e mais humana? Este artigo explora essas questões no formato de diálogo, em que as vozes dos três pesquisadores se engajam em uma perspectiva multicultural e interdisciplinar.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pós-verdade. Diálogo. Conscientização. Utopia.

Introduction

The misrepresentation of facts is not a new phenomenon in the media, as evidenced, for example, by the longstanding tradition of infamous headlines characterising tabloids in the UK (Bowell, 2017). However, its intensity today is without precedent. This increasing tendency to overlook facts in favour of emotional appeals to the public was recognised by Oxford Dictionaries when it selected the term *post-truth* as the Word of the Year in 2016 and by Collins Dictionary in 2017. The term was first used in the early 1990s and yet is only now in common usage. One of the pernicious consequences of the post-truth phenomenon is that of “normalising wilful disregard” for facts and evidence (Bowell, 2017). The connotation, therefore, is a negative one: *post-*, rather than suggesting a state of progressive advancement, declares instead that the concept of truth is out-dated and can be selectively, and at worst unscrupulously, dismissed (Bowell, 2017).

The post-truth context has become characterised by the decline of traditional media, especially print media, which have suffered a substantial reduction of funds and personnel. It has become everyday more common to have questionable information replicated by underpaid journalists who lack the necessary time to thoroughly check their facts and have even less time to develop a detailed and critical investigation. Comedian Stephen Colbert noted one manifestation of the relativism of the truth in politics when making an ironic twist on the notion of ‘truthiness’ about the growing use of arguments that feel truthful but are not in fact based on convincing evidence (Payette & Barnes, 2017). In its current form, the post-truth scenario also involves an ethos where the established practice is not advancing different interpretations of the same fact, or even misrepresenting a piece of information, but holding a posture of complete disregard for the need to support public statements in the media with credible evidence.

Our article addresses this contemporary issue from a Freirean perspective (Freire, 1996, 1997, 2004, 2013, 2014). We argue that the post-truth ethos embodies the ‘divide and rule’ dimension of oppression while fostering arrogant and individualistic behaviours. These attitudes lead to the dehumanisation of those involved, with emotions being played to advance and disseminate uncritical thinking. There is also an epistemological confusion between the terms information and knowledge, one that might be even purposeful created. To create a more dialogical option, we encourage open and honest positions that acknowledge our uncertainties and incompleteness. We further argue that coherence between what educators, and anyone exercising leadership, say and what they do – which according to Freire (1998, p. 55) is tantamount to testimony – is necessary to claim the validity of what is proposed as valuable in a democratic society. The necessity of conscientisation as a form of critical

thinking that reflects on the world is advanced as a possible remedy to the emotionally charged and unreflective post-truth regime. Finally, Freire's (2001) concept of unfinishedness helps us to remain hopeful as nothing is genuinely absolute, there is always space for improvement and development, especially when we are willing to learn from others and with others.

This text is the result of an on-going dialogue between the authors for the past year and a half. The three of us have met periodically at University of Canterbury (Christchurch, New Zealand) while developing our Doctoral theses. Following Freire's idea that we can only extend ourselves to the world from a rooted position (Freire, 1997), we would like to present some of our tapestries. Mônica is a Brazilian living in New Zealand since 2015. Her research analyses the conceptions of literacy and illiteracy in Brazil between the years of 1971 and 1989, in an attempt to understand their 'reason of being' and how they are connected to broader aspects of Brazil's economy, political system, and culture¹. María Carolina is Colombian, of mestizo ancestry. Her research examines the ways secondary schools in Aotearoa-New Zealand and Peru promote and sustain caring environments where students, teachers, leaders and parents learn to care for self and others and restore relationships in conflict². Bernadette is Irish and more recently also a New Zealander. Her research explores the idea of the contemporary student as found in tertiary education policy and the Deweyan and Freirean educational ideas that underpin an alternate understanding³.

The first meeting of this group occurred on June 8, 2016, at a university coffee shop. Since that time the group has met every three weeks to discuss one of Freire's books. The group enabled us to develop a language of critique, of ourselves and the world. It has also taught us when to speak and when to listen. Although the group do not always agree, we work towards a shared understanding. Freirean concepts such as praxis, social justice, love, and hope are continually discussed and reinvented allowing for a theoretical depth and academic rigour that we could not reach alone. One of the most significant contributions of our meetings has been accepting, although not without struggle, our uncertainties. During these group sessions, we invariably interweave experiences of personal history, contemporary events in our countries of origin and concepts proposed by Freire. Freire (1996, 1997) discusses within the context of his own experience the implications of assuming a radical progressive approach to education. He utilised his personal life and educational experiences to build a theory of education where ethics and politics converge. Following this

¹ Research supervisory team: Professor Peter Roberts and Senior Lecturer Trish McMenamin.

² Research supervisory team: Dr. Letitia Fickel Hochstrasser, Dr. Sonja Macfarlane, and Professor Angus Macfarlane.

³ Research supervisory team: Professor Peter Roberts and Associate Professor John Freeman-Moir.

model, our group gathered around contemporary issues such as the Brexit vote, the US presidential elections, the Colombian peace process and the impeachment of Dilma Rousseff in Brazil.

The post-truth ethos

Mônica: News cycles now are not only faster than ever before, but the fragmented pieces reported in the media are increasingly fraught with distortions of reality on multiple levels. In the last months of the US election in 2016, for example, fake news on Facebook generated a more substantial number of responses from users than the more reasonable content proffered by the major news organisations (Silverman, 2016). Accused of helping to propagate misleading information, giants in the information technology sector such as Google and Facebook are taking steps to control the spread of false information, including cutting the advertising money paid to websites involved in the propagation of inaccurate content, launching programmes aimed at educating their users in spotting fake news, and even tagging stories with ‘fact-check’ stamps (Wakabayashi & Isaac, 2017; Thomas, 2017; Gibbs, 2017).

The ‘murky middle ground’ between truth and falsehood inherent in the post-truth ethos can be seen as a sign of change in society’s attitude towards politics and may lead to an erosion of the mutual trust necessary for holding democratic dialogue (Rider, 2017). In this context, it is relevant to raise several important questions. How is it that society gets to the point of “normalising wilful disregard” for facts and evidence? How can we account for our emotions when analysing contradictory facts and shreds of evidence? What is the role of education? What is the role of researchers? Is it still possible, given the increasing amounts of intolerance around the world, to dream of a more fair and humane society? I believe that Freire can help us address these questions.

Maria: Certainly Monica, these are relevant questions. In regards to the first couple of questions, I would suggest differentiating three related dimensions. The first theme is the ‘truth imposed’ that is the fallacy of a single truth that authoritarian regimes, authoritarian families and authoritarian teachers want to impose. A second theme is the ‘ignored truth’ that is apparent in the post-truth era. It is the contempt or ignorance of facts that leads us to an authentic understanding of our context. A third theme is ‘truth co-constructed’ or dialogued which is seeking truths collectively and with broad participation; it is the Freirean Utopian ideal. It is the recognition of the plurality of voices that can be included to arrive at an authentic and shared understanding of our context

For Freire, in the process of humanisation – becoming more human – we must reach a true understanding of our own life. Freire (1996) recounts the origins of his search for a true understanding of the world. As a child, he began

innocent critical reflections about his particular context transforming the room of his childhood in a “unique theoretical context” where he could search for “a *raison d’être*”, for “profound meanings” (Freire, 1996, p. 27). He was in need of comfort as a child in the midst of family economic crises. In a constant search for understanding, Freire found security and freedom.

Bernadette: I would also like to add another dimension to the post-truth idea, and that is the concept of *bullshit* as outlined by Harry Frankfurt (2005) in *On Bullshit*. Frankfurt argues that a statement “grounded neither in a belief that it is true nor, as a lie must be, in the belief that is not true” is *bullshit*. He then further argues that “it is just this lack of connection to a concern with the truth -this indifference to how things really are – that I regard as of the essence of bullshit” (Frankfurt, 2005, p.33-34). I believe that this concept can fit comfortably into this consideration of post-truth in our time.

How can we respond to these dimensions of the post-truth era? I think Freire has a number of ideas that can help us think about this. For example, what is the antidote to this kind of thinking? Freire’s concept of conscientisation (*conscientização*) is relevant here. The term *conscientisation* has been widely debated, but it can be summarised as “the process of deepening one’s understanding of the social world” (Roberts, 2008a, p. 100). For Freire, the purpose of education is liberation, achieved through dialogue and the realisation of *conscientização*. In this way, “conscientização represents the development of the awakening of critical awareness” (Freire, 2013, p. 15). It is the social process by which we become aware of the world and the conditions and sources of oppression. This is in contrast to the conception of critical thinking as an individual acquisition that does not require any particular engagement with the world.

Critical consciousness means critically reflecting on one’s self and reality and the way these have been created, and then using this understanding to take transformative action to make a change. As Roberts (1996) argues, critical consciousness is the reflective component of praxis. It is an integral part of thinking, making meaning and coming to understand the world. To be able to detect what is true from what is not, requires an ability to step back from the world. Put another way; to be *with the world*, rather than just *in the world* (Benade; 2014; Freire, 1985).

Truth and uncertainty

Mônica: Freire held the belief that the “world is not made up of certainties” but rather out of the “tension between the certain and uncertain” (Freire & Macedo, 1987, p. 58). In his view, all knowledge is historical and, therefore, provisional. What is considered a common-sense truth today may not be regarded in the same way in a couple of years. His constant recommendations

against being too certain of our certainties, however, were counterbalanced by a cautious rejection of any relativistic perspective where all the interpretations of the truth hold the same value. Additionally, he urged us to pay attention to the fact that neutrality is an impossibility and that in the act of choosing or even in not choosing we are inevitably aligning ourselves with something or someone and against something or someone else (2001, 2014).

Dubious online articles and images are continuously being crafted, sometimes using the profitable strategy known as ‘clickbait’, to generate emotional responses from the public. In the accelerated time of the Internet, this low-quality content is frequently shared based only on the headlines and without the user even troubling to read the entire text. This is particularly damaging when it reduces political discussions to oversimplified caricatures of meaningful dialogue and polarises society into ill-informed factions that merely react rather than thinking critically.

Maria: I believe that polarisation in society is a significant concern that we should address. Individualistic interests, such as profit or political power, lead some social sectors to promote polarisation, which is a manifestation of the Freirian concept of “oppression” (Freire, 2005). Freire warned indeed about the “divide and rule” dimension of oppression where oppressors halt any initial effort that could “awaken the oppressed to the need for unity” (p. 141). Moreover, Freire presaged that more sophisticated forms of domination would no longer necessitate physical oppression since they occurred by “technological instruments” (p. 180). I think that your previous analysis of dubious online articles and images resonates with Freire’s idea about the potential abuse of information and communication technologies.

A useful example of polarisation in favour of an oppressive minority was evidenced in Colombia by a recent experiment carried out between supporters of two extremist populist leaders on the Colombian right and left. The experiment consisted in presenting 32 people with four statements spoken by Alvaro Uribe Velez, former President of Colombia (2002-2010) and four phrases spoken by Gustavo Petro, former Mayor of Bogotá (Colombia Capital City, 2014-2015). Uribe and Petro represented the extreme right and left in the last two decades in Colombian politics. In the experiment, participants were required to indicate how strongly they agreed or disagreed with each of the statements presented to them.

The result could not have been more disconcerting: most of the *Uribistas* stated that they agreed with all the statements that they believed were Uribe’s statements, despite the fact that they were actually Petro’s statements, and vice-versa. According to a media analyst, “The surprise of the participants was such that one of them confessed that he felt ashamed and another said he was “very afraid” for the country, because “we are blindly believing in figures and we are not looking at what we need” (Salive, 2017, p. 6).

Bernadette: Indeed, uncertainty in our times as a response to the increasing rate of change in society has undoubtedly caused some disquiet. Freire (2001) argues that when we acknowledge our uncertainty and therefore incompleteness, we are open to questioning. He explains that uncertainty is the beginning of the process of inquiry. When we can question ourselves and our current social situations and structures, we are open to conscientisation. Uncertainty is undoubtedly of critical importance for the educational project but how do we learn to live with uncertainty? Drawing from this notion of Freire, Roberts (2005) “We need uncertainty to know, but we cannot allow the feeling of uncertainty to become so overwhelming that it distorts or destroys our capacity to ask questions, makes decisions, and move on” (p. 129). We can learn to ease our uncertainty and doubt by acknowledging our unfinishedness and the hope and possibility for transformation that this unfinishedness implies. If we also come to understand that uncertainty and doubt are at the beginning of the process inquiry, we come to know that they are a part of the necessary struggle to educate ourselves toward liberation.

Respect, Openness and Dialogue

Monica: We are seeing a rise of intolerance over the past years. In Brazil, for example, we have been experiencing for the past five years a battle on the Internet between the “little thighs” (*coxinhas*) and the “bread with mortadella” (*pão com mortadela*). On the one hand, the “little thighs”, a heterogeneous group, supported the impeachment of Dilma Rousseff in the name of the fight against corruption. On the other hand, the “bread with mortadella”, an equally broad group, saw in the selective persecution of the Workers’ Party by the judiciary and the media an excuse for the opposition to implement a neoliberal approach that would de-prioritise social services. In this emotionally charged quarrel, more often than not, members of both sides seem eager to jump to conclusions and spread information that is unverified only to prove that their point is right and that anybody who thinks differently is wrong.

Arguably, Freire would have criticised this attitude. He believed that emotions are inherent constituents of the self and are essential to the way we see and interpret the world (Freire, 1997). However, he also argued that we must avoid being blinded by irrational sentiments and that we should always cultivate a respectful and open posture towards others. Roberts, for example, suggests that Freire’s project, especially in his later books, was to “develop a critical ideal in which reason, emotion and political commitment would be dynamically intertwined” (Roberts, 2008b, p. 102). If this attitude was adopted by politicians in Brazil, it may help us to have a more open, honest and productive dialogue about the country’s pressing issues.

Bernadette: In the current era the truth is often considered, less important, less admired and much less pursued than appeals to emotion. Freire argues that to speak truthfully, there must be “coherence between what we say and do” (Freire, 1997, p. 51). Appeals to emotion have always played a large part in elections. In recent years, politicians across the political spectrum and, subsequently, the media, have advocated that economic globalisation is better for the national economy, yet social inequality has increased in Ireland and New Zealand for example (Hearne & McMahon, 2016; Rashbrooke, 2013). So, when people’s lived experience does not reconcile with government statements made via the media, people recognise that this incoherence signifies a lack of truthfulness. They may not know who the perpetrators of the deception are — whether it is the experts advising governments, the state (including politicians and bureaucrats) or the media — or they might not understand the nuanced interaction of interests in the administration of the state. However, they know that what they hear is untrue, or at the very least, not wholly true, because it is incoherent.

If we take the example of tertiary education, the university is incoherent when statements by management — such as stating a desire to listen to students and actively include students and staff in decision-making — are in practice reduced to a consultancy in the form of information sharing by management. Coherence is necessary to build the trust needed for society to work. The spread of ‘post-truth’ as an idea signifies another significant decrease of public confidence in democratic institutions such as the university.

Tertiary education has been offered as one solution to tackle society’s ailments. While it is easier than ever to get into tertiary education, there is less chance of the prestige that previous generations obtained from a university education. There appears to be less social and economic benefit to tertiary education as it has become more open to the general public to attend. Now that the ivory towers are in a somewhat ruinous state, it is much easier to attend them. Simultaneously, there has also been an increase in the level of qualification required for many jobs, so that a tertiary qualification is increasingly perceived as a minimum qualification for many positions. Moreover, the debt burden assumed by predominantly young people to fund their tertiary education ensures their future compliance with the demands of the economy. People’s experience of tertiary education and what happens to them during and after their education is often at odds with the public perception and the political rhetoric. Educationists understand that education solely for employment does not satisfy the task of educating the student, while students increasingly believe that anything outside of an education solely for employment constitutes a waste of time and the potential indoctrination of a political position. Educating for more than employment has become a political stance and not just an educational one.

These conflicting understandings and experiences are often at odds with ‘official speak’. When political leadership fails to find a way to speak to the complexities of the world and to show an understanding of the varied lived experience of people, then a society where people prefer to trust instinct rather than reason is perhaps inevitable.

Maria: I am very pleased that we are having this conversation. Our dialogue appears to be inspired by Freire and Antonio Faundez “spoken” book *Learning to Question* (Freire & Faundez, 1989). Faundez asserted that throughout their “spoken” book their conversation “does not only have an intellectual content: it also has an emotional real-life content” (p. 14), and I can see how much that feeling resonates with our experience. I agree with you about the need to cultivate a respectful and open posture towards others. This aspiration is particularly urgent in Colombia where learning to dialogue among differences is central to achieve a sustainable peace after the signing of the Peace Treaty in 2017.

After 60 years of armed conflict, a Peace Treaty was signed between the guerilla FARC (Colombian Armed Revolutionary Forces, once the largest and wealthiest guerilla group in South America) and the National Government, with the United Nations (ONU) overseeing a four-year dialogue process between them which happened in La Habana (Cuba). It is essential that Colombian society learn respect, reciprocity, restoration and dialogue if the Peace Treaty is to contribute to a sustainable peace with social justice. De Roux (2016, p. 6) argued that overcoming our “inability to come together about meaningful issues” is paramount. Similarly, if peaceful coexistence with dignity is to be possible for everyone, it is fundamental to learn to listen and understand one another, and reconcile with those who think differently for social, political, institutional and ethical reasons.

Education and research

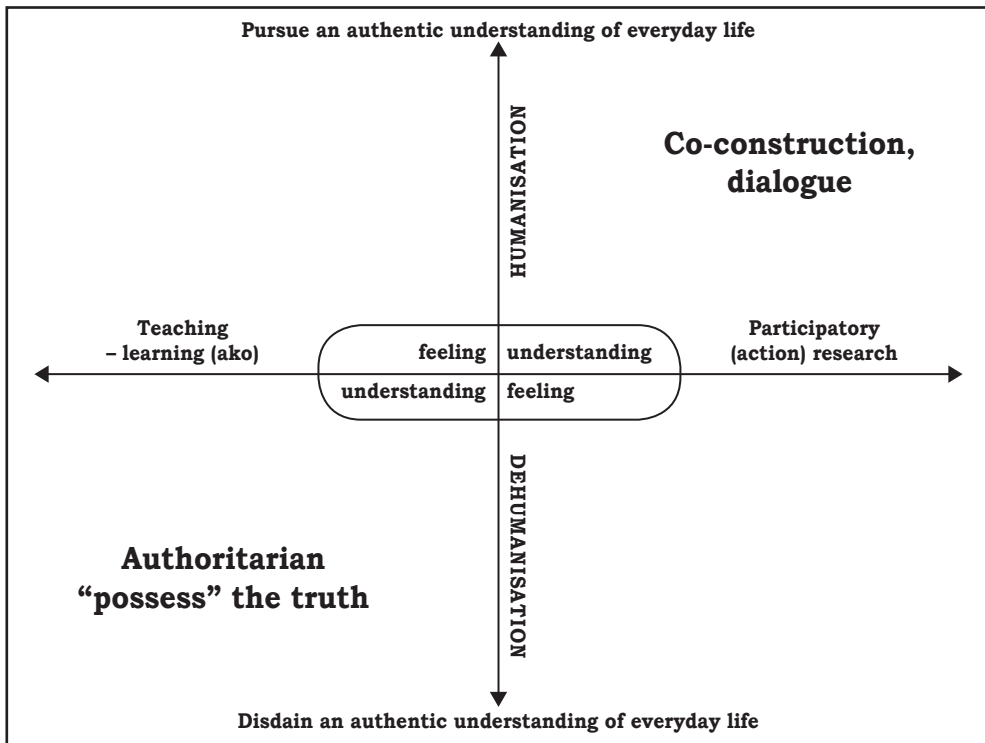
Mônica: With the popularisation of social media, it has become possible for a more substantial number of voices to join the narrative construction of a fact. In Brazil, for example, traditional news coverage of demonstrations usually focuses on the resulting public inconvenience such as traffic jams and property damage (e.g. broken windows) as a result of the demonstrations. Now, through Facebook and other social media, the demonstrators themselves can create a broader awareness of their demands and post images and videos of the police repression that they face. The plurality of voices in these media, however, does not necessarily equate to higher engagement in a dialogue. There are two main reasons for this. The first has to do with the fact that many information technology companies employ Internet algorithms that continuously reinforce a similar content to that which users have previously accessed. The second

is related to users’ behaviour itself in social media, where people choose to ‘unfollow’ those who have a different opinion, and consequently enclose themselves in artificial bubbles, reducing their ability to perceive and think critically about other points of view.

When reflecting about communication and the media in *Pedagogy of Indignation*, Freire called for “a critical and alert posture” to avoid either adopting a merely passive attitude regarding the content in question or falling unwittingly into ideological traps (2004, p. 95). If he were able, he would encourage us to reflect on the role of education and educators in nurturing such postures in social media. He would probably also argue in favour of the importance of establishing bridges for dialogue between those who hold different points of view. Finally, perhaps, he would remind us that as significant as is the discussion about truthfulness and post-truth in the media today, we need to balance its relevance with the fact that billions still do not have access to reliable sanitation and power supplies, much less to an Internet connection.

Maria: In regards to how social research and education can play a prominent role in our pursuit of a shared understanding, I would like to share an image that has been helpful when reflecting about these ideas.

Figure 1 – The pursuit of an authentic understanding of everyday life.



Source: Elaborated by the authors

In the above figure, we can think of the pursuit of an authentic understanding of everyday life as an expression of what it means to 'become more fully human'. In contrast, a disregard of the impetus for knowing and understanding can be seen as a sign of de-humanisation. Indeed, as mentioned before, the process of becoming more human, is fundamentally a social process. Freire argued the social nature of learning in a number of his writings (2001, 2004, 2005). Now, how does research and pedagogy support that aspiration?

In dialogue with Antonio Faundez, Freire discussed the role of intellectuals and the sciences in regard to more holistic and advanced research (Freire & Faundez, 1989). Faundez affirmed that researchers contribution occurs as long as they engage with people's reflections, trying to reach an understanding of "their and our everyday life" (p. 28). Further, Faundez affirmed that such an engagement needs to acknowledge the intellectual and the sensitive aspects of understanding that "what we [as scientists] must do is bring together feeling and understanding in order to arrive at the truth" (p. 28). Freire, in agreement with those ideas, stated that serious researchers who seek to play a complementary role to people's search for truth, "need to bring together 'feeling' and 'understanding' of the world" (p. 29). Such a holistic approach to social sciences accords with a participatory, and dialogical approach.

In relation to pedagogy, three points must be made. The first point is the need to understand the educational process as mutual learning. This shared learning involves an epistemological and pedagogical turn which Freire synthesised suggesting as a point of departure the idea that pedagogues must alternate "from talking to learners to talking to them and with them" (Freire, 1998, p. 63). Such understanding of what education is about is aligned with Indigenous thinking as expressed in the social concept of "Ako". For Maori, the Indigenous people of Aotearoa-New Zealand, the social concept of Ako recognises the concurrent and reciprocal nature of teaching and learning (Macfarlane, 2007). The second point is the need to recognise that "education has the potential to be liberating" (Carnoy, 2000). This liberating potential refers to promoting a critical analysis of one's own situation in a global environment. According to Carnoy (2000) critical analysis must be based on principles of solidarity and not individualism, as highlighted earlier by Bernadette. Finally, the third point is a rejection of the idea that teachers possess the single truth. Instead, welcoming the idea that "true is to be found in the 'becoming' of dialogue" (Freire & Faundez, 1989, p. 32). In the context of my research, I found that students, value teachers who are open to personal conversation, about student's lived experiences, culture, family, and feelings. At the same time, I found that teachers who valued the collective construction of knowledge – what Mônica just referred to as 'advancing different interpretations of the same fact' – and are willing to let go the idea of the 'know -it-all-teacher' who holds to the "ultimate truth, the ultimate word,

build stronger relationships with the students and help them to achieve better academic results. Students, thus, valued teachers who do not judge them based on their own ‘truth’. I found that building trust between teachers and students is fundamental in sound pedagogical relationships.

Bernadette: In a post-truth world, the ability to identify epistemological vices such as closed-mindedness, arrogance and wishful thinking, and to understand their implications for the world is significant and particularly desirable. Students must learn to distinguish between fantasy, fiction and facts, understanding the differences and nuances associated with these different ways of thinking. Students also need to understand that there are many ways of knowing and that these truths are historically grounded, have proofs, and exist within a variety of traditions. This enables us to distinguish them from fictitious accounts of knowing and knowledge. The prioritisation of the STEM (science, technology, engineering and mathematics) subjects in many government policies demonstrates to the public that these forms of knowing and knowledge are perceived as more important and possibly even more authentic than other types.

Another important point is that the Internet has made it possible for anyone to share any information they please. Moreover, information is increasingly taken to be the same as knowledge. However, information is separated from the process of knowing. When knowledge is separated from knowing, there is the possibility of packaging knowledge as units of information and selling it on. Schools then become spaces for selling knowledge—they are reduced to delivery systems for dispensing knowledge and producing human capital, and not as spaces where critical thinking is developed. When knowledge is decontextualised, it is shorn of much of its meaning by reducing it to the sum of its parts. Knowing, perceived as the transference of information or existing knowledge, means that teachers become specialists in transferring information in the same way the Internet might, but without reference to the student or their context. The process of coming to know and learning how knowledge is produced teaches us many of education’s most important virtues, including “action, critical reflection, curiosity, demanding inquiry, uneasiness, uncertainty” (Freire & Shor, 1987, p. 8). The post-truth era that deals in false information illustrates a lack of understanding about how knowledge is created and why that is important.

When there is a separation of knowledge from its process of production, what Freire termed the gnosiological cycle (Freire & Shor, 1987, p.7-8), students do not get the opportunity to learn first-hand the skills they need to learn in order to know, and then to reflect critically on this process. Technical knowledge alone may prepare a student for a career, but it does not necessarily enable that student to participate in society as a citizen. To be a citizen demands reflection and a struggle for citizenship itself (Freire, 1996). In the liberating classroom, students examine society’s structures and institutions, scrutinise what is said,

what is done, and how people relate to one another. They reflect on how this new knowledge changes them. They come to understand how society works by ‘reading the world’. However, this form of critical thinking and understanding is only significant when accompanied by transformative action. The idea of post-truth is perhaps a warning and an opportunity to once again engage with these ideas.

Hope and Solidarity

Mônica: Considering that for Freire (2001, p. 72), as for myself, history is a possibility in the sense that “the world is not finished” but “always in the process of becoming”, I believe that it is paramount to reaffirm his call for hope and solidarity. Freire (2001) argued that we can be ethical beings only because we have a choice to be unethical. If one decides to assume this ethical responsibility, it is then helpful to foster a critical optimism that reaffirms one’s right to hope and dream about a less cruel and more humane society. This does not mean, however, that by rejecting a fatalistic perception of the future, we can be free from the material constraints of our environment (Freire, 2004, 2016). Liberation for Freire is, as Roberts points out, “a matter both of recognising limits and of understanding possibilities given those limits” (Roberts, 2015, p. 61).

Bernadette: Freire’s (2001) concept of unfinishedness empowers us. For Freire, our incompleteness means that nothing is ever truly final or absolute and this leaves open the possibility for development. Conceptualized this way, we are never without hope. Freire (2013) argues that an unfinished person in an unfinished world is continually transforming the world and undergoing the effects of this transformation in return. We must, however, remain conscious of our incompleteness. As Darder (2015) argues “Freire often called to mind the significance of unfinishedness as a necessary radical variable in diminishing fatalism and inspiring hope in new possibilities for collective change among the oppressed” (p. 40).

Maria: Back to one of our earlier questions in our conversation, where Monica asked about the plausibility of dreaming about a more fair and humane society, I would say that such a dream, such a utopia rests precisely in our learning to co-construct a dialoguing society where we have the will and the skill to dialogue within diversity. Biesta argues, for example, that “the most important question today is how can we respond responsibly to, and how we can live peacefully with what and with whom is the other” (Biesta, 2006, p. 15). Also, thinking of hope in the light of Freire’s conceptual legacy, means aspiring to an education that fosters genuine interest to learn with and from others, and encourages the skills to dialogue among those who are different. Dialogue that by necessity, occurs among difference, and therefore allows for varied interpretations.

Mônica: Dreaming and acting to bring about change is easier if we make it a collective effort rather than an individual one. As Darder states “it is certainly humbling to confront our limitations, but to do this effectively we need others in our world with whom to learn, to grow, and to struggle” (Darder, 2002, p. 85). It is crucial, therefore, to actively encourage virtues such as openness and tolerance.

Bernadette: For Freire, educational virtues are inextricably linked to broader human virtues in the process of educational transformation and liberation, and come from human ideals such as love (Freire, 1997; Roberts, 2008a, 2010). Love underpins all of the educational virtues. Love underpins the curiosity and intellectual humility necessary to learn. Love underpins the openness, tolerance, commitment and respect required for dialogue. Moreover, love underpins the care, collegiality, coherence and authenticity that are necessary to teach.

Monica: Solidarity, in particular, was seen by Freire as an act of love that unites people – people who might not agree on everything but who, despite their differences, can engage collaboratively in the struggle of becoming more fully human (Freire, 2005). Now, when we are constantly overwhelmed by huge quantities of content in the media, and much of it specially designed to foment dissent and intolerance, it is more than ever necessary to accept that as long as we respect the autonomy of others and recognise dialogue as a ‘point of encounter’, we can have, as Freire says, a “different understanding of the profile of the dream” and still work together (Freire, 2014, p. 63).

Final remarks

Through a continuing, contingent, and not too-certain-of-its-certainties dialogue, this article explores the contemporary dilemma of post-truth from a Freirean perspective. There has been a radicalisation of political rhetoric across diverse contexts in recent months, as evidenced by the Brexit vote, the US presidential elections, the Colombian peace process and the unfolding processes around the impeachment of Dilma Rousseff in Brazil. Additionally, an epistemological confusion between information and knowledge has undoubtedly played a part in the rise of the post-truth moment where many people are not aware of how the knowledge that they use has been created. However, Freire provides us with some ideas to challenge this regime. His utopian thinking inspires open and honest dialogue as a means for overcoming the ‘divide and rule’ dimension of oppression. He also encourages dispositions such as humility and openness, inviting us to acknowledge our uncertainties and incompleteness to ourselves and others as the beginning of questioning and learning. Acknowledging our unfinishedness allows us to remain hopeful as nothing is ever absolute, and our shared vulnerability in this acknowledgement

has the potential to unite. Finally, the process of coming to know, a reflective process leading to action, is at the heart of a critical education, an education that must oppose mechanistic and fatalistic views of the world. Conscientisation, as a form of critical thinking that reflects on the world, provides an educational template to deepen our understanding of the world and to respond to the threat of an unreflective post-truth regime.

References

- BENADE, Leon. Developing democratic dispositions and enabling crap detection: Claims for classroom philosophy with special reference to Western Australia and New Zealand. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 11, p. 1243-1257, set. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.771447>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- BOWELL, Tracy. Response to the editorial 'Education in a post-truth world'. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 582-585, mai. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2017.1288805>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- BIESTA, Gert. *Beyond Learning: Democratic education for a human future*. New York: Paradigm Publishers, 2006.
- CARNOY, Martin. Foreword. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 2000. p. 7-19.
- COLLINS DICTIONARY. *The Collins Word of the years 2017 is...*, 2017. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/woty>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- DARDER, Antonia. *Reinventing Paulo Freire*. Boulder: Westview Press, 2002.
- DARDER, Antonia. *Freire and Education*. New York: Routledge, 2015.
- DE ROUX, G. *Lo que ganamos perdiendo en el plebiscito*, 2016. Disponível em: <<http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/lo-que-se-gano-con-el-no-en-el-plebiscito-38969>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- FRANKFURT, Harry Gordon. *On bullshit*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- FREIRE, Paulo. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. London: MacMillan, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. New York: Routledge, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Heart*. New York: The Continuum Publishing Company, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Edição Kindle. Laham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed (30th anniversary ed.)*. New York: Continuum, 2005.

- FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogy of Solidarity: A Dialogue. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter de (Org.). *Pedagogy of Solidarity*. Walnut Creek: Taylor and Francis, 2014. p. 35-64.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope*. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum, 1989.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Basingstoke: Bergin, 1987.
- GIBBS, Samuel. *Google to display fact-checking labels to show if news is true or false*, 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2017/apr/07/google-to-display-fact-checking-labels-to-show-if-news-is-true-or-false>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- HEARNE, Rory; MCMAHON, Cian. *Cherishing all equally 2016. Economic inequality in Ireland*. Dublin: TASC, 2016.
- MACFARLANE, Angus Hikairo. *Discipline, democracy and diversity: working with students with behaviour difficulties*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2007.
- OXFORD DICTIONARIES. *Word of the Year 2016 is...*, 2016. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- PAYETTE, Patty; BARNES, Brian. Teaching for Critical Thinking: Combatting the 'Truthiness' Tendencies. *The National Teaching & Learning Forum*, v. 26, n. 4, p. 7-9, 2017. Disponível em: <<http://doi:10.1002/ntlf.30117>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- RASHBROOKE, Max. *Inequality: A New Zealand crisis*. Wellington: Bridget Williams Books, 2013.
- RIDER, Sharon (2017). Response to the editorial 'Education in a post-truth world'. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 582-585, mai. 2017. Disponível em: <<http://doi:10.1080/00131857.2017.1288786>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- ROBERTS, Peter. Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education*, v. 30, n. 2, p. 179-196, jul. 1996.
- ROBERTS, Peter. Freire and Dostoevsky: Uncertainty, dialogue, and transformation. *Journal of Transformative Education*, v. 3, n. 2, p. 126-139, abr. 2005. Disponível em: <<http://doi:10.1177/1541344604273424>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.
- ROBERTS, Peter. Teaching as an ethical and political process: A Freirean perspective. In: CARPENTER, Vicki et al. (Org.). *Ngā Kaupapa Here: The connections and contradictions in education*. Melbourne: Cengage, 2008a. p. 99-108.
- ROBERTS, Peter. Reason, emotion, and politics in the work of Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto; NOGUERA, Pedro (Org.). *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense, 2008b. p. 101-118.
- ROBERTS, Peter. *Paulo Freire in the 21st century: Education, dialogue, and transformation*. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- ROBERTS, Peter. *Happiness, Hope, and Despair*. New York: Peter Lang, 2015.

SALIVE, Patricia Lara. *Como borregos*, 2017. Disponível em: <<https://www.elespectador.com/opinion/como-borregos-columna-709716>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

SILVERMAN, Craig. *This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News On Facebook*, 2016. Disponível em: <https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on-facebook?utm_term=.yoyEeZBVM#.rjeVqrmxd>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

THOMAS, Daniel. *Facebook to tackle fake news with educational campaign*, 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/technology-39517033>>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

WAKABAYASHI, Daisuke; ISAAC, Mike. *In Race Against Fake News, Google and Facebook Stroll to the Starting Line*, 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/01/25/technology/google-facebook-fake-news.html?_r=0>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

PAULO FREIRE'S *PEDAGOGY OF THE OPPRESSED*, STUDENT-CENTERED LEARNING, AND POST-COLONIAL IDENTITY

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE, APRENDIZAGEM CENTRADO NO ALUNO E IDENTIDADE PÓS COLONIAL

Liz Jackson

*University of Hong Kong
lizjackson@hku.hk*

Abstract

Student-centered learning has been treated as a Western export to the rest of the world. Yet the concept has diverse meanings. Educational theorists associate it with meeting the needs of pupils and social justice orientations. On the other hand, it has been used as a jingoistic advertisement for practices which can be seen to lead to devaluation of the educational profession, and bolstering of the view of student as consumer. This essay disentangles these views and exposes some limitations of the ideal of student-centered learning. To add context, it considers the case of the United Arab Emirates, an extreme example of what can happen when students' interests are prioritized above all. Finally, the paper considers how the concept can be revised to be useful in diverse contexts.

Keywords: Student-centered learning. Social justice. Unites Arab Emirates. Neoliberalism.

Resumo

A aprendizagem centrada no aluno tem sido tratada como uma transposição ocidental para o restante do mundo. Ainda assim, o conceito tem diversos significados. Teóricos da educação associam esse termo com o encontro de necessidades dos alunos e orientações de justiça social. Por outro lado, isto tem sido usado como uma propaganda pejorativa para práticas, as quais, podem levar a desvalorização do profissional da educação e reforçar a visão do aluno como cliente. Este artigo busca distinguir essas visões e expor algumas limitações concernentes à aprendizagem centrada no aluno. Para contextualizar, o artigo utiliza-se do caso dos Emirados Árabes Unidos, um forte exemplo de o que pode acontecer quando os interesses dos aprendizes são priorizados acima de tudo. Por fim, o artigo pondera como esse conceito pode ser revisitado a fim de ser útil em diferentes contextos.

Palavras-chave: Aprendizagem centrada no aluno. Justiça social. Emirados Árabes Unidos. Neoliberalismo.

Student-centered learning has been conceived as a Western export to the East and the developing world in the last few decades. Yet the concept of student-centered learning is less than fully developed in the literature. Philosophers of education often associate it with frameworks related to meeting the needs of individual pupils, from Deweyan experiential learning, to the “pedagogy of the oppressed” (Freire, 1972) and related, often dialogical social justice orientations. On the other hand, we can also see it become, in the era of teacher “accountability,” a jingoistic advertisement for a variety of practices and educational ideologies which can be seen to lead to a global devaluation of the educational profession, and the related bolstering of the view of the student as a consumer (Jackson, 2016). In this essay, I want to disentangle these different views of student-centered learning and expose some of the limitations of the contemporary ideal of student-centered learning in philosophy of education. To add some critical context, I consider the case of education in the United Arab Emirates today, which provides an extreme example of what can happen when student’s self-identified needs and interests are prioritized above all else, as in an idealized or exaggerated student-centered concept of learning (Jackson, 2015a; 2015b). Finally I will comment on how this concept could be revised or amended to be useful in diverse contexts.

I Come Bearing Student-Centered Learning

At its base, student-centered learning emphasizes the student as an individual learner, whose needs and capacities should be at the forefront of educational practice. In one typical explanation, the teacher is the “guide on the side” in student-centered learning, catering to unique individual learning needs, and aiming to “meet the goals that have been made by the student and the teacher” (Overby, 2011, p. 109). A narrative often told in American education is that traditionally education there was conducted by a teacher, with students seated in theatre-style seating, so that all could face the teacher rather than their peers, as it was understood then that the teacher was the holder of knowledge, and the students were the recipients. This traditional U.S. education aimed to serve industrialization and assimilation of diverse and/or poor newcomers. In the common school, Horace Mann argued that such education be both mandatory and free of charge: a public service to society, not simply to the students (Ballantine, 1993, p. 373).

This “teacher-centered” educational perspective correlates nicely with Freire’s (1972) concept of banking education, and though it is not entirely relevant to early American history, it is often included nonetheless in education foundations class discussions on the history of education, in this context. According to the banking concept, the educator is like a banker, from which the students may

take a withdrawal, as if education was a transparent transaction of objective, abstract knowledge. In its model form, the student is conceived as knowing nothing and having no power, while the educator knows all which matters, and is all-powerful. Teacher-centeredness is therefore opposed to student-centeredness in this dichotomous treatment of tradition versus innovation, as the former is hierarchical, vertical, and/or elitist, while the latter is horizontal, egalitarian, and even possibly democratic. As Tozer, Senese and Violas (2006) write, “At the core of Mann’s effort to reform common schooling was his belief that the school must inculcate an appropriate set of moral values in the *state’s* children” (p. 65, my italics) while, on the other hand, progressive education of the early-twentieth century “rejected the traditional, classical curriculum and its methods of rote learning in favor of *child-centered curriculum* that emphasized student interests and activities” (p. 109, my italics). Thus John Dewey argued that students needed to be active to learn, and focus on skills, and that education could be a democratizing force, not simply aiding industry but benefiting society overall (e.g., 1916; Jackson, 2015b). Likewise, A.S. Neill’s Summerhill in England (1921) was designed to be free of society’s demands for social reproduction (1960).

Student-centeredness has been promoted today in diverse contexts which can be characterized by a homogenizing Western influence. Following the Bologna Process for greater educational mobility throughout Europe in 1999, the EU funded a project entitled Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning (“T4SCL”) (EU/LLL, 2010). In this project student-centeredness is characterized by participatory learning, responsibility taking by both students and teachers, and consent and comprehension of learning goals by both parties (EU/LLL, 2010, p. 39). This project aimed to promote best practices which can be seen as fitting in with the concept generally. To give another example, the United States Peace Corps, which sends thousands of U.S. citizens abroad each year to build capacity in disadvantaged areas, has as one mission enabling teachers in diverse countries to use specifically student-centered techniques, from Ukraine (OSIRP, 2012) and Macedonia (PC, 2012), to Thailand and South Africa.

What is being exported today as student-centered learning by Peace Corps and the like is not opposed to indigenous teacher-centered traditions, however. Instead, teacher-centeredness can be seen to have been brought in at an early period in time by Western powers, in many cases (Jackson, 2015b). In Africa, the Middle East, and Asia, colonial and missionary schools were often among the first or earliest schools, though in some cases some version of formal schooling or traditional education may have existed previously, which became diminished in this context (Altback, 1971). The colonial schools aimed at educating typically some model minority group population (an elite or chosen tribe, mostly boys), to enable effective colonial administration. Such innovations were designed

primarily from an outsider perspective (Altbach, 1971). They are today often seen as part of an overall system of cultural domination, “as part of the process of penetration of the dominant country into the countries to be dominated,” shaping elites who identify with colonizers, and larger populations who identify with the colony, rather than with their tribe, or with “the world proletariat of which they are a part” (Masemann, 2007, p. 107). As Macaulay wrote with regard to (Asian) Indian education by the British in 1935, “We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions...a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect” (p. 430). According to Yahya (1994), it was convenient to view education as serving the local population; yet to many Victorian-era imperialists, local needs were quite trivial in the overall context (p. 40).

Even within the West modern education can hardly be seen as student-centered as a whole. The United States administrated a sort of colonial education well into the twentieth century, in the case of the assimilation of Native American children in government schools. This education was said to aid the Native American Indian toward “civilization” originally, and thus to serve both the Native American student, and the maintenance and development of a functional, productive, and peaceful society, organized by European Americans. A paradox becomes evident when one sees how methods labeled as progressive were applied in this case, however, “not as a means of strengthening Indian cultures but as motivational tools to encourage the willing acquisition of English and the acceptance of schooling and as a cure for the ever-present ‘problem’ of Indian recalcitrance and apathy” (Tozer, Senese & Violas, 2006, p. 209). Here we see educational aims crumbling apart from progressive educational practice, as these schools responded more to the interests of mainstream society than to those of the students’, even if the prescribed pedagogy was progressive education, loosely understood as a motivational technique.

Student-centered learning today has been taken up by both those viewing education as society *maintaining* and as society *changing*, by both neoliberal and social justice oriented thinkers. On the one hand the social justice educator in the Freirean tradition sees education as a dialogic act between individuals who are idealized as equal parties in the educational setting. As Freire writes, “The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself [sic] taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. In this project, arguments based on ‘authority’ are no longer valid” (1989, p. 67). In James Banks’ latest treatment of multicultural education within international context, the individual student is similarly conceived as central: “The school should help students to develop the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively in their community culture, in the mainstream national culture, and within and between other ethnic cultures. The school should not

require students to become alienated” (2009, p. 28). Both conceptions emphasize the individual needs and empowerment of the student.

On the other hand, student-centered learning is also seen as part of the program of a more neoliberal, market-driven conception of education today. The individual student and his or her desires and interests play a role in this view, particularly with regard to pedagogy, which is understood as more effective when it caters to unique student needs. However, the role of student-centered learning, as in Native American Indian education in the early-twentieth century, often ultimately becomes in the context of international standardization and homogenization secondary to the role of other commitments in shaping practice. As Rizvi & Lingard (2010) write, “it is no longer possible to understand education policy without an appreciation of the central role that testing and accountability regimes now play in policy development and evaluation” (p. 114). Teachers may be accountable today for performing student-centered pedagogy, “producing creative, proactive individuals” (Rizvi & Lingard, 2010, p. 20). This is an explicit goal in national and/or local educational policies of societies around the world today. However, the simultaneous prioritization of the production of data *demonstrating* educators’ commitments to student-centeredness has led paradoxically to a “concentration on those pupils who are close to the desired achievement levels to a neglect of others,” and the “thinning out of pedagogies” (Rizvi & Lingard, 2010, p. 20).

The affirmation of student-centeredness is thus showcased in the labeling of accountability programs, and other discourse around neoliberal initiatives which seem to punish educators for students failing tests. “No Child Left Behind” (NCLB) would seem to indicate that every student is attended to through the educational innovation. However, when implemented NCLB lacked attention to learning differences and learning disabilities in testing. Though it was described as a way to close achievement gaps in some places, such gaps often grew, while educational opportunities were diminished: “districts in seven states shorted their work week to four days in order to save money [...] the reverse is happening: standards are being lowered in reaction to federal mandates (Berman, Marginson, Presgon & Arnone, 2007, p. 242). Also lingering in the discourse of NCLB as well as the charter school movement in U.S. education today is the idea of the student as a consumer. Teacher authority and professionalism have been deemphasized in a context where students are supposed to be given a product (i.e., autonomy, and a student-centered education), which teachers are viewed as either succeeding or failing to produce.

In sum, many kinds of educational philosophies, interventions, and practices have been described as student-centered. Fundamental to most traditional conceptualizations of student-centered learning, such as progressive and social justice orientations of the past and present, are the needs and interests

of students as understood by teachers and students alike. However, it has also been discursively employed recently as a pedagogical strategy to increase teaching effectiveness toward goals constructed from the top down. In the latter discourse the teacher rather than the student is central, as the teacher becomes accountable for facilitating learning, while neither party is prominent in decision making about educational aims and assessments. In this context, though we can see student-centered learning discourse as a global homogenizing force in educational policy, moving from the West to the East and South, I question its effective exportation. I consider the implications of the apparent movement of student-centered learning from the West in the next section, before examining student-centered learning as a philosophy of education in its implications in an exemplary or exaggerated form, in the United Arab Emirates.

They Come Bearing *What*?

Reagan (2000) contrasts Western education with various indigenous, non-Western educational traditions around the world, to arrive at a definition of Western and non-Western education from a comparative global viewpoint. Though of course one can only generalize about what is “essential” when discussing such large-scale and abstractions, Reagan argues that fundamental to distinguishing the two views is the differentiation of schooling and education. As Reagan sees it, non-Western traditions are rich in education, but not in schooling, whereas Western traditions hold education and schooling as one and the same (p. 206).

The distinction can likewise be seen as one of formal versus nonformal education (Jackson, 2015b). Formal education is defined with regard to being institutionalized, graded and “above all certificated” (Rogers, 2004, p. 77). It is standardized at a large scale and transferable across systems, enabling comparison, greater ability to count every learner, and the development of clear, possibly measurable objectives. Nonformal education has been defined on the other hand by being less or non-institutionalized. Enrolment is not required by law, as in one UNESCO definition; nor is it provided in a systematic way by the nation-state, as according to USAID (Rogers, 2004, pp. 79-80). Reagan likewise cites experiential modes of education produced by families and small community groupings, participatory mentoring, and vocational skills development which do not originate from political leadership or governing organizations.

In neither formal nor informal educational systems does the individual student need to be conceived as central to practice. Though on their face models of vocational and experiential learning common to indigenous, nonformal educational traditions seem more closely aligned with progressive and student-centered pedagogies, against the backdrop of Western liberal philosophy, Reagan

casts many of the traditions as communitarian, emphasizing community rather than individual needs. Many Western thinkers have likewise viewed formal schooling as more focused on the individual; assimilationism is, after all, a liberal scheme, aiming to provide opportunities within a relatively larger sphere beyond cultural or local traditions (Banks, 2009, p. 11). Yet schools as exports of the West, in the context of unequal power relations, colonialism, and neoliberal global education policy, are also difficult to truly view as student-centered, in either their aims or their practical implications. The formalism of education-as-schooling can be seen to lead to greater accountability that learning outcomes are met by individual learners systematically, but this hardly implies that such formalism is at the direct or sole convenience of the student, as societal interests in scaling back public expenditure or measuring international competitiveness are also factors for increasing standardization and formalization of mass schooling.

Today many postcolonial societies prioritize student-centered education in the context of both indigenous and globalizing concerns. Indigenous factors are those values and priorities which are important to a society today which are not prescribed or particularly influenced by outside forces. These may include a pluralism of values, cultures, or lifestyles; forms of sustainability; or religious flourishing. They can be seen as benefiting students individually even if they do not lead to greater economic productivity in society. As for the globalizing factors, student-centered learning is often correlated with outcomes, standardization, and accountability, as previously mentioned. The EU “T4SCL” describes this trend as an international paradigm shift in viewing education: “from the focus on teaching to a focus on learning... the most noticeable changes that can be seen are a greater emphasis on the development of skills... and the writing of course units in modules in terms of intended student learning outcomes” (Rust, quoted in EU/LLL, p. 10). Once courses are developed and implemented in terms of measurable student outcomes, one can be accountable for teaching said outcomes. These outcomes can serve students and society, by providing more objective criteria by which to evaluate educators, maintaining “accountability” in relation to cross-national and other comparative standards (Rizvi & Lingard, 2010).

In South Africa, for example, student-centered learning has been seen to go hand-in-hand both with outcomes-based education and the support of indigenous empowerment and knowledge in official policy documents since the end of Apartheid (Malan, 2000). In the past few years the emphasis on outcomes has been dramatically reduced and is increasingly seen as a failed policy, but initially outcomes-based education there was conceived as a way to solve problems related to teacher resistance to change since the end of Apartheid, by enforcing student-centered practices (Msila, 2007). The policy discourse

surrounding both concepts—outcomes and student centeredness—emphasizes local needs: “Outcomes-based education considers the process of learning as important as the content... The South African version of outcomes-based education is aimed at stimulating the minds of young people so that they are able to participate fully in economic and social life” (BE, 2011) thereby “ensuring that the educational imbalances of the past are redressed” (BE, 2011, p. 4). In South Africa they also changed “students” to “learners” in all government discourse in an effort to point explicitly to active learning.

South African decision making with regard to outcomes-based education and student-centered learning references as well following what has worked in the United States and Western Europe, despite the fact that educational results related to outcomes and student-centeredness are not altogether clear or positive within and across these societies (Malan, 2000; Rizvi & Lingard, 2010). Indeed, all over Africa it has been observed that despite the possibility that the practices associated with indigenous educational traditions could potentially also strengthen societies, “the specification of educational quality is presumed to be universal rather than nationally, culturally, or situationally specific.... Ironically, many of the strategies intended to achieve education for all in practice, render it a distant dream” (Samoff w. Carrol, 2007, p. 385). Ironically, in the case that indigenous traditions may be more student-centered than Western imports of outcomes and accounts, it would appear that the West in such cases is exporting teacher-centeredness rather than student-centeredness, as teachers can be seen in outcomes-based models as the major site of intervention, the producer of outcomes, and the body responsible for learning.

Thus, something resembling student-centered learning is becoming dominant around the world, which is viewed as an educational policy orientation exported from Western societies. However, as student-centered learning is incorporated into a broad-scale globalizing educational policy, the latter’s simultaneous focus on outcomes and transferability takes us away from student-centered learning as attentiveness and responsiveness to individual students; pedagogical needs are emphasized, but students’ overall needs and interests are constructed from outside. Outcomes are prescribed for students and teachers, such as learning math, for instance, or becoming educationally mobile. Yet their voices are absent from conversations about mobility and standards. Top-down policy cannot be exported for the promotion of student empowerment. Furthermore, though homogenization might be able to provide students around the world with more equal opportunities someday, non-Western traditions of education, as progressive education, can also be seen to better match the unique conditions of students around the world at present, by including student interests and needs as important factors. In sum it seems that traditions have been dismantled around the world, replaced with Western teacher-centered schools,

and then criticized from within and outside for not being student-centered in the paradoxical ways the concept is understood in global educational policy today: as pedagogy, rather than as an overall orientation. Next I question the extent to which student-centered learning, even in ideal form, is a good thing in all contexts.

“Never Fail a Nahayan”: Facing Students in the United Arab Emirates

The United Arab Emirates (UAE) is new to schooling. A British protectorate during most of the twentieth century, no formal schools were built there until a Kuwaiti Mission school opened in 1953 (Daleure, 2011, p. 53). Upon independence in 1971 schools were built. However, due to a lack of schooling in the culture, and a lack of suitable trained Emiratis, the school system has been staffed since primarily by expatriate workers, coming from parts of the Arab world with longer histories of schooling such as Egypt, Lebanon, and Jordan; from the Western world, Canada, Australia, Ireland, the United States, and Britain; and from India; to work in schools, the Ministry of Education, in teacher training institutions, and higher education. “Emiratization” is now being emphasized in this context, which means in education the training of locals to work in this field, to take over their own country’s educational system with a greater degree of autonomy than has been possible in the past (Jackson, 2015b).

Of course, to be without schools is not to be without education. Like other Gulf Region countries such as Qatar (Boivin, 2011) and Oman, the UAE has traditionally taken up education as religious study, in small groups and one-on-one. Strikingly it has been observed that the tradition of Islamic education differs from the educational systems in place in the UAE today, with the former being more social constructivist in nature than the latter. Islamic education “reflected the process of using thinking during the teachings”; “Even though it was highly textual and based on memorization, it involved critical thinking and inquiry” (Hourani, Diallo & Said, 2011, p. 340-1). Reagan’s tour of Islamic education shows a focus on social construction and student centeredness:

[...] all children have the capacity to learn [...] the purpose of education is not viewed as one of “correcting” or “remediating” a sinful nature but rather one of guidance [...] like the American philosopher of education John Dewey centuries later, [Ibn Khaldun] focused on the social nature of education...[and] addressed the role of reason in the learning process [...] (Reagan, 2000, p. 191-2)

According to Hourani, Diallo, and Said (2011) there has been a change in recent history due to the development of national postcolonial identities

wherein “attitudes, opinions, and values are societal rather than individually constructed” (p. 344). This is due to Emiratis and others in the Gulf Region seeing themselves in opposition to the West, with Islamic education and western education being seen as dichotomous models. Islamic education was conducted in a homogeneous cultural context where hierarchies and cultural values were well entrenched. This is different from an Emirati classroom today, where a teacher in a men’s college might be a white Western woman in a short skirt and sleeveless blouse, and a teacher in a women’s college might be a white Western man, in a tie and blazer. Despite a tradition of student-centeredness in Islamic education, in the UAE today it is seen as an issue of liberal versus conservative education. As one observer notes, “Western trained academics working in the Gulf region have to censor their academic thrust of knowledge in order for it to fit adequately to the sensitive social, cultural and religious contexts within which they are operating” (Hourani, Diallo & Said, 2011, p. 352).

In this context, student-centered learning as a concept shaping the curriculum according to student interests and needs becomes corrupted, because the students are empowered from a material, socioeconomic viewpoint over their educators. This makes Emiratisation in education quite challenging, as “One of the biggest issues is pay equity and conditions of employment; Emiratis typically demand higher pay and shorter working hours in comparison with expatriates employed in the same job” (Raven, 2010, p. 16). Today in the emirates pay for licensed teachers (particularly, inexperienced ones) is among the highest in the world. Yet Emiratis are in general unmotivated to take these jobs, due to having a higher financial status in comparison with expatriate workers, who come from relatively poor and/or depressed educational environments all over the world to teach there (Jackson, 2015a; 2015b).

Unsurprisingly in this context, material factors impact on Emirati’s motivation to study in a variety of fields and at various levels, as well. In the UAE, “nationals perceive that good jobs can be had with only a high school diploma or less,” which is a reasonable perception, indeed (Daleure, 2011, p. 62). To give a bit more context here, in Abu Dhabi, the capital of the UAE, “citizens each have an average net worth of \$17 million” (ABC, 2007); though the society suffers from inequality, the average student’s disposable income in the Emirates is likely to be at least twice that of their teachers, who are middle-class expatriate workers, making more in the UAE than they would at home, but hardly approaching the vast wealth of the emirates. Relatedly research on student motivation there to learn English has found that “No participant responded positively to the idea of going abroad to live for work or study, and the anecdotes that they told about their travels abroad generally tended to be negative” (Fields, 2011, p. 38). Emiratis do well in the emirates without advanced education, and do not see greater opportunities globally than within Emirati

society. As Emiratization in education is largely unsuccessful, hiring quotas are sometimes dramatically applied. It is not uncommon to see in a university setting in the emirates, for example, a young Emirati (no more than 35-years old) with a local Master's degree at the level of Associate Provost, while middle-aged and nearing-retirement Westerners with doctoral degrees from well-known Western universities remain permanently at the Assistant Provost level.

The power dynamic of teacher-centered learning, where the teacher holds the power over the student, does not apply in this context as a tradition, or *de facto* educational model. However, at the same time, student centeredness is challenged there by “lack of willingness to learn interactively” among Emiratis (Raven, 2010, p. 18). To put it bluntly, you cannot center your practice on one unwilling to be centered on. Student-centeredness paradoxically demands teacher-centeredness in pedagogy in the UAE, because the students find education inconvenient, as can be found all over the globe in the short-term. (Relatedly, as I write this, the French government is considering the proposal to ban homework in public schools.) However, in the UAE, unlike elsewhere, there is no force, such as student interest or external motivation, to study rigorously. Thus, to attend to learning needs here paradoxically means to not require students to seriously learn.

At its most exaggerated form, this sort of organic and materialist-based student-centeredness of the UAE results in a teaching condition I call “Never Fail a Nahayan” (Jackson, 2015b). The Minister of Education Sheikh Nahayan is known for supporting open, collaborative learning spaces such that he will take into account any student voice or perspective, despite being quite busy as a Minister as well as the Chancellor of the three public universities in the UAE. He is not known for firing anyone students dislike. However, this does not stop educational professionals in this hierarchical society from fearing potential repercussions related to students not liking them, from him, down to much lower-level managers. As a professor there, your supervisor may like you, but he or she may fear for his/her own job security in the case you get a bad review from students under his/her supposed watch; thus, at all levels of the educational hierarchy it is emphasized to not fail students.

Indeed, student evaluations are formally a part of some faculty review processes in the UAE to a much greater extent than one would see in any Western society. This has been seen to be related both to government emphasis on educational innovation and student-centered learning, and to the goal of making UAE institutions credible in the context of the global movement of students within the region and around the globe (Aubrey & Coombe, 2011). In this context teachers are encouraged to find ways to hold students to some types of standards, without making class “too hard.” Institutional research committees might spend their time determining how instructors have cooked

their books to avoid failing students, thus catching teachers cheating for their students and for themselves. And of course, should a student have a last name like “Nahayan,” as the Minister of Education, or “Nahyan,” as the large ruling family of Abu Dhabi, educators are likely to be extra careful around them, though such discrimination is ineffective from either an outcomes-based or student-centered point of view.

The practice of “Never Fail a Nahayan” can be seen among educators in the UAE from public primary and secondary schools to tertiary institutions, and is not simply about the Minister of Education and his ilk, but rather about a culture of radical student empowerment and educator fear. As one blog devoted as a way for educators there to blow off steam has reported recently on an institution in Dubai, “the worst thing about the place is that the students know that they can complain to the head of the department and swiftly get the faculty member into trouble. The students will outrageously lie doing this, and get away with it easily” (Oasis, 2012). Testimonies like this about a number of institutions in the UAE can be easily found online, warning away potential instructors. In sum, the UAE has on the one hand “many Western teachers being brought in” to rid the nation of outdated techniques and bring in student-centered approaches (Raven, 2011, p. 18). On the other hand, the UAE has richer students than teachers, and more empowered students than teachers on a fundamental, material level; teachers actually fear the students depriving them of their livelihood. Student-centeredness has run amok.

Of course, the UAE is not the only place where teachers are beginning to fear their students—what their students can and cannot do, their motivation, or lack thereof—in the era of accountability and standards. The well-known first *Freakanomics* book (Levitt & Dubner, 2005) follows U.S. teachers who cheat tests in an apparent effort to maintain their position; in South Africa, the national tests are subject to an elaborate security apparatus, not due to *student* interest in the answers, but due to *teachers'* interests in how their own performances will be considered based on the exams at the end of the year. In these contexts power is not tied in so apparently to knowledge; if knowledge is power, students in the Emirates are definitely lacking it, though they can be quite powerful in the context of instructors who want to maintain a high income and full employment. “Never Fail a Nahayan” is an effect of the consumer society and its influence on education; but it is not in the UAE today technically of Western origin, nor of indigenous Islamic traditions. Rather “Never Fail a Nahayan” emerges in specific interrelations, not influenced by West more than East, and is a result of a different educational context than that philosophers of education are accustomed to, though it may also be a glimpse of the future, as student power over teachers and consumerist approaches to educational dilemmas increasingly shape the landscape.

Perhaps this view of power as not-knowledge should be complicated by the reconsideration of the results for Emiratis, who do not want to study abroad, who do not want professions, and so on, and seen as a result of communitarianism run amok. However, is it not student-centered in the true sense of the term, and respectful of indigenous, non-Western traditions, to not force on students outside viewpoints, instead affirming their positions, and listening to what they say matters to them (i.e., to not study too much)? Consciousness-raising could be a strategy here, as promoted by Freire (1972), to enable students to view their worlds more abstractly and within a problem-based framework. To a highly limited extent such has been found productive in the UAE in select higher education situations (Raddawai, 2011; King, 2011). Yet fundamental to the Freirean approach is that the teacher cannot already “know” the problems, or “generative themes” to base consciousness-raising around; to demand student voices to identify problems in this context resembles neocolonialist cultural pestering and ethnocentrism, as students do not express interest in learning, research, or hard work, and do not lack for much that a teacher could provide them! Thus student-centeredness in the UAE will likely continue to dominate, as “Never Fail a Nahayan” precludes the educator suggesting to students that something might be wrong with their world, their lives, and their society. Ultimately this example serves then to identify limitations of “exporting” student-centeredness, and viewing the focus on students’ self-identified interests and needs as *a priori* preferable to a teacher-centered practice.

Summary

The student-centeredness learning concept in Western educational thought assumes a specific *a priori* context of the Western school wherein the teacher and the society’s interests are institutionalized with little thought for the interests or needs of the students as they see them. This Western school is distinct from non-Western, non-schooled traditions, wherein education is often dialogical, student-centered, participatory, vocational, and/or small-group-based. Thus, *teacher-centeredness* has truly been a Western export to the South and East. This education was developed with colonial interests in mind. A power dynamic can be observed in the relationships between teacher and student in these contexts, within and outside the West. Relatedly, it has often been held in Western thought that abstract knowledge is better than relational, personal, or individual forms of knowledge and understanding. Thus the colonial mindset is seen as a dominating force in non-Western contexts, a stripping of one’s indigenous understandings, beliefs, and values, for the convenience of administration from outside.

Thus, though student centeredness is associated in today's globalizing context with traditions of the West, the West cannot be seen as its essential origin, as many traditions can be seen to support participatory learning, social construction of knowledge, and vocational and skills-based education, outside Western contexts (Reagan, 2000). Furthermore, what has resulted from student-centeredness in the globalization of educational policy has not been unproblematic. Student-centeredness has been conflated with outcomes-based education, high-stakes testing, and accountability of educators; these latter terms move us away from students' interests and needs as understood by students.

The case of the UAE shows how student-centeredness, finally, should be understood as having outer limits to its usefulness as an educational value or priority. Student-centeredness is part of educational discourse in the UAE, and arises from an internationally-aligned framework for transferability and educational mobility. It is also an effect of a unique postcolonial sociopolitical context wherein students are empowered over educators, reversing the traditional *Western* power dynamic, and precluding the narrative of Western ideas being exported simply to South and East. When the postcolonial student has authority over the educator, it does not guarantee learning, however. Rather it can be seen to preclude learning, in a "the customer is always right" mentality wherein learning should always be fun, and never too hard, inconvenient, or time-consuming. This case complements instances elsewhere in which student-centeredness disempowers educators and delegitimizes their professionalism. We must return to, or keep the teacher a significant influencer in educational analysis and discourse, and not allow the learner's needs or interests to be bolstered or conflated with societies' such that educators are sneaking around changing grades and gaming tests to maintain their livelihoods.

References

- ABC News. World's Richest City Wants to Be Cultural Capital of Arab World, *Good Morning America* (ABC), 2007. <<http://abcnews.go.com/GMA/story?id=3759878#UIDAXrIgfng>>.
- ALTBACH, Philip G. Education and Neocolonialism, In: ASHCROFT, Bill ; GRIFFITHS, Gareth.; TIFFIN, Helen. (eds.) *The Post-colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1971, p. 543-558.
- AUBREY, Jonathan, & COOMBE, Christine. An Investigation of Occupational Stressors and Coping Strategies Among EFL Teachers in the United Arab Emirates, in GITSAKI, Christina. (ed.), *Teaching and Learning in the Arab World*. Bern: Peter Lang, 2011, p. 181-201.
- BALLATINE, Jeanne H. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, 3rd edn. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993.

BANKS, James A. Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In: BANKS, James A. (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, London: Routledge, 2009, p. 9-32.

BERMAN, Eduard H., Marginson, Simon, Preston, Rosemary, & Arnove, Robert F. The Political Economy of Educational Reform in Australia, England, and the United States. In: ARNOVE, Robert F.; TORRES, Carlos .A. (eds.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 3rd edn. Boulder: Rowman & Littlefield, 2007, p. 217-251.

BOIVIN, Nettie. The Rush to Educate: A Discussion of the Elephant in the Room. In: GITSAKI, Christina (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World*, Bern: Peter Lang, 2011, p. 229-247.

DALEURE, Georgia. Factors Affecting Performance in Post-Secondary Education: A Case Study of Emirati Males. In: GITSAKI, Christina. (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World* Bern: Peter Lang, 2011, p. 49-70.

DEPARTMENT of Basic Education (BE). *National Curriculum Statement* (Pretoria: BE. 2011).

DEWEY, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* New York: MacMillan. 1916.

EUROPEAN Union/Lifelong Learning Programme (EU/LLL). *Student Centered Learning: Insight into Theory and Practice*. Bucharest: EU/LLL. 2011.

FIELDS, Michael. Learner Motivation and Strategy Use among University Students in the United Arab Emirates. In: GITSAKI, Christina (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World*. Bern: Peter Lang. 2011, p. 29-48.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*, trans. M. Bergman Ramos. Victoria: Penguin. 1972.

HOURANI, Rida. B., DIALLO, Ibrahima, & SAIND, Aleya. Teaching in the Arabian Gulf: Arguments for the Deconstruction of the Current Educational Model In: GITSAKI, Christina. (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World*. Bern: Peter Lang. 2011.p. 335-356.

JACKSON, Liz. Students Who Want Banking Education and Related Challenges to Problem Posing Education In: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, ed. PETERS, Michael A. Singapore: Springer. 2016, p. 1-5.

JACKSON, L. The Customer Knows Best: The Opposite of the Banking Concept in the Case of the United Arab Emirates In: FREIRE, Paulo. *The Global Legacy*, eds. PETERS, Michael A. & BESLEY, Tina. 2015A. New York, Peter Lang p. 351-362.

JACKSON, L. Challenges to the Global Concept of Student-Centered Learning with Special Reference to the United Arab Emirates: 'Never fail a Nahayan,' *Educational Philosophy and Theory*, 47:8, 2015b. pp. 760-773.

KING, Mick. Implementing Problem-Based Learning in the Gulf: A Case Study of Arab Students. In: GITSAKI, Christina. (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World*. Bern: Peter Lang. 2011, p. 357-376.

LEVITT, S.D.; DUBNER, S.J. *Freakonomics*. New York: Harper Collins. 2005.

MALAN, S.P.T. The 'New Paradigm' of Outcomes-Based Education in Perspective, *Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe*, 28. 2005.

MASEMANN, Vandra Lea. Culture and Education. In: AMOVE, R.F.; TORRES, C.A. (eds.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 3rd edn. Boulder: Rowman & Littlefield. 2007, p. 101-117.

- MSILA, V. From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa, *Nordic Journal of African Studies*, 16:2. 2007.
- NEILL, A.S. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. London: Hart. 1960.
- OASIS, S. A Gallant Addition to these Pages. In: OASIS, S. (ed.) *HCT Sucks!* <<http://hctsu-cks.blogspot.hk/>>. 2012
- OVERBY, K. Student-Centered Learning, *ESSAI*, 9:32. 2011.
- PEACE Corps (PC). English Education Development, *Peace Corps Macedonia* Washington, D.C.: PC. 2012.
- PEACE Corps Office of Strategic Information, Research, and Planning (OSIRP). *Ukraine: Host Country Impact Study*. Washington, D.C.: OSIRP. 2012.
- RADDAWI, Rana. Teaching Critical Thinking Skills to Arab University Students. In: GITSAKI, Christine. (ed.) *Teaching and Learning in the Arab World*. Bern: Peter Lang. 2011, p. 71-91.
- RAVEN, John. Emiratizing the Education Sector in the UAE: Contextualization and Challenges In: REYNOLDS, Mick Nicholas; BANFA, Martha. (eds.) *Developing a Nation through Educational Emiratization: Reflections on the Development and Implementation of a Transformational Teacher Education Program in the UAE*. Abu Dhabi: Higher Colleges of Technology Press. 2010, p. 13-22.
- REAGAN, T. *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice* 2nd edn. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2000.
- RIZVI, F., & Lingard, B. *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge. 2010.
- ROGERS, A. *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Hong Kong University. 2004.
- SAMOFF, J., with Carrol, B. Education for All in Africa: Still a Distant Dream, In: AMOVE, R.F.; TORRES, C.A. (eds.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 3rd edn. Boulder: Rowman & Littlefield. 2007.
- TOZER, S. E., Senese, G., & Violas, P. C. *School and Society: Historical and Contemporary Perspectives*, 5th edn. New York: McGraw-Hill. 1989.
- YAHYA, Z. *Resisting Colonialist Discourse*. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia. 1994.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE MUNDO EM PAULO FREIRE COMO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE IMPORTANCE OF THE READING OF THE WORLD IN PAULO FREIRE AS A LITERACY PROCESS

Vilmar Alves Pereira

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
vilmar1972@gmail.com*

Lisiane Costa Claro

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
lisianecostaclaro@gmail.com*

Resumo

A leitura de mundo é tema gerador que tem destaque no processo de alfabetização do ponto de vista da Educação Popular proposta por Paulo Freire. Neste sentido, o texto busca reconhecer o trabalho e a vida de Paulo Freire junto a educação por meio da alfabetização. Trajetória de um educador que atuou principalmente com o letramento de jovens e adultos das camadas populares como viabilidade de compreensão e engajamento político, de leitura de mundo e de conscientização crítica no contraponto às opressões. Destacamos os desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens e adultos numa perspectiva de Educação Popular e as contribuições que Freire lança à educação. Reconhecemos a alfabetização como um projeto de sociedade no horizonte da emancipação e transformação para o “ser mais”.

Palavras-chave: Leitura de mundo. Alfabetização. Paulo Freire. Educação Popular.

Abstract

The reading of the world is a generative theme that stands out in the literacy process from the point of view of Popular Education proposed by Paulo Freire. In this sense, the text has the objective to recognize the work and life of Paulo Freire along with education through literacy. Trajectory of an educator who worked mainly with the literacy of young people and adults of the popular layers as viability of understanding and political engagement, of reading of world and of critical awareness in the counterpoint to the oppressions. We highlight the unfolding of the process of literacy with the youth and adults in a perspective of Popular Education and the contributions that Freire launches to education. We recognize literacy as a project of society on the horizon of emancipation and transformation into “being more.”

Keywords: World reading. Literacy. Paulo Freire. Popular Education.

É quase um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio ostentando os índices de analfabetismo, dos que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmantes de crianças interditadas de ter escolarização e com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 2009, p.10).

A provocação freiriana feita a todos nós em 1993 (no *prefácio da Importância do Ato de Ler*) nos faz pensar nas dívidas históricas que nosso país teve e tem com a educação. Também nos permite enquanto educadores populares que escolhemos ser, refletirmos sobre nossa condição de inanição diante do sistema que privilegia outros aspectos e outra classe em detrimento do acesso à educação das classes populares onde vivem sujeitos em condições desumanas. Aliás, esqueceram-se os opressores que também passaram pelo processo de desumanização no qual a frieza da materialidade unívoca de sentido na lógica do mercado sobressai com relação ao ser sujeito no mundo e com o mundo.

Deste cenário, lembramos a vida e obra freiriana a qual registra a educação como espaço de possibilidade, de retomada da vocação ontológica do ser humano que é a de “ser mais”. E os sentidos de “ser mais”, emergem de um processo em ser para si, ultrapassando o “ser em si”, rumo ao horizonte de humanizar-se no trajeto da existência humana. Uma educação libertadora, para Freire (1987) só pode ser empreitada pelo oprimido que, na luta pela transformação social é capaz de conscientizar-se em comunhão e, tensionando um outro mundo inédito, mas viável, problematiza também a superação da sociedade de classes, desigual e portanto, libertando também o opressor de sua condição fragmentada, iludibriada e estéril do ponto de vista das relações humanizadoras.

Nosso objetivo é demonstrar as contribuições de Paulo Freire ao campo da educação de jovens e adultos por meio da alfabetização como viabilidade de compreensão e engajamento político, de leitura de mundo e de conscientização crítica na luta contra as opressões. Assim questionamos: Quais os desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens e adultos numa perspectiva de Educação Popular? Quais as contribuições que o educador Paulo Reglus Neves Freire lança no âmbito da educação brasileira?

Para buscarmos apontar alguns horizontes compreensivos das indagações levantadas, faremos uma retrospectiva da história do patrono da educação no Brasil, destacando suas concepções educativas e pedagógicas de maneira articulada a sua colaboração no escopo do letramento e politização das camadas populares, mais especificamente com o público jovem e adulto.

Ler e pronunciar o mundo: trajetória de Freire e a pauta da alfabetização

Homem da camada popular e nordestino, filho de mãe educadora que lhe auxiliou a ler o mundo. Freire registra na sua infância, experiências que provocaram sua curiosidade frente ao que o mundo lhe apresentava. Sua inquietude relacionada as desigualdades sociais, lhe instigava a questionar a realidade posta. Na cidade de Jaboatão, ocorre a morte do pai e com as marcas da dor de uma perda junto as descobertas que a infância lhe possibilitava, passa a tornar-se ainda mais curioso.

Na juventude, acentuava sua preocupação com o campo da educação. Ao casar-se com Elza Maia Costa de Oliveira, em 1944, professora e mais tarde diretora escolar, os assuntos referentes ao tema da educação eram presentes no lar de um jovem em formação bacharel em Direito que mais se preocupava com assuntos ligados à Filosofia e sociologia da Educação (Freire, 2010).

Paulo Freire atuou no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco iniciando sua inserção na instituição em 1946. Esta experiência contribuiu para sua construção junto ao projeto de alfabetização de adultos em 1963 no nordeste brasileiro. Contudo, cabe destacar que o SESI fazia parte de um projeto com aspirações patronais. A iniciativa instituiu-se em 1946, com a finalidade de assistência aos trabalhadores. De acordo com o artigo 1º do decreto lei:

Como o texto demonstra, os esforços pautavam-se na assistência social aos trabalhadores da indústria. Na obra “Cartas a Cristina”, Freire (1994) esclarece que a iniciativa representava a tentativa de amenizar os conflitos gerados pela sociedade desigual, dificultando a constituição de uma consciência crítica a qual poderia encontrar seu germen na classe trabalhadora.

No entanto, a liderança empresarial financiava a instituição o que gerava o discurso de que estes empregadores prezavam pela qualidade de vida no trabalho. Evidente que se tratava muito mais de um mecanismo de manutenção de poder o que bem pode ser articulado a ideia de “falsa generosidade” que Freire (1987) aponta ao registrar as tentativas de melhoria da condição social às camadas populares quando de iniciativa do modelo opressor e dominante, ou seja, aquele que necessita da exploração e da sociedade de classes para se manter no poder. Nesta relação já vemos a articulação entre o setor público e a esfera privada.

Mas então é inevitável questionar: Como Paulo Freire, um educador popular o qual defende ao longo de sua trajetória a superação da sociedade de classe, reivindicando outras formas de se viver rompendo com a condição de opressão, atua em um espaço que ganha aspectos patronais?

Paulo Freire compreende esta experiência enquanto um espaço necessário à formulação de perguntas e problematizações de seus próprios medos. Explica:

Foi assim, convencido de que um presente profundamente ensopado das águas histórico-culturais e ideológicas de um passado agressivamente autoritário estava a exigir de educadoras e educadores progressistas uma prática educativa que propiciasse, a quem nela se envolvesse, experiências de participação, que eu me entreguei ao trabalho no SESI. Experiências de organização, de ingerência, de análise crítica dos fatos. Experiências de decisão, que no fundo inexistem fora da prova a que nos submetem os conflitos, da comparação, da valoração, da ruptura, de opção (Freire, 1994, p. 116).

Não consideramos uma contradição sua atuação no espaço em questão. Ao contrário, entendemos que Freire encontrou nesta experiência uma série de desafios: o da compreensão da realidade do mundo dos trabalhadores da indústria, de sua atuação nas fábricas, da precariedade de sua formação e das condições de trabalho, da formação para o trabalho – e para um trabalho que gerava alienação na sociedade do capital. Por, reconhecendo certas limitações, sua atuação, que se estendeu até 1954 já na superintendência do SESI em Recife, contou com um programa de vivências e de trabalho como elemento fundante de quaisquer propostas a serem elaboradas tendo um princípio de gestão compartilhada.

É possível considerar que estes anos contribuíram para a efetivação de propostas de formação junto a adultos de maneira a compreendê-los enquanto sujeitos ativos e capazes de tomada de decisão no espaço coletivo. Já eram processos educativos que, mais tarde, auxiliariam para a constituição de um caráter de cunho pedagógico junto à alfabetização. Porque desde já, a compreensão de mundo daqueles sujeitos que ora formavam (os instrutores, docentes e educadores atuantes no SESI) e dos que eram formados (operariado, apesar de que a ação de Paulo Freire era mais articulada, especificamente, aos filhos e filhas dos mesmos) era levada em conta para a gestão realizada por Paulo Freire.

Nesta ação, passa a realizar os chamados círculos de pais e professores:

Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de “Círculo de pais e professores”. E foi exatamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos de trabalhar (Freire e Betto, 2001, p. 8).

Com efeito, a experiência promoveu maior investigação teórica acerca da formação de professores, de gestão de cunho democrático, além de todas aprendizagens viabilizadas por meio do cotidiano vivenciado no cargo de coordenação que também estimulou a realização de formações junto às educadoras daquele espaço.

Junto a este processo formativo Freire (2010) ao descrever sua experiência acerca da constituição da prática educativa como ação de liberdade, realizada por volta de 1962, destaca o tema da alfabetização como uma das pautas que emergiram na intervenção realizada por meio do Movimento de Cultura Popular do Recife, mais especificamente no Projeto de Educação de Adultos. O autor registra a proposição do Círculo de Cultura como um elemento que contribuiu para a dialogicidade enquanto viabilidade de constituição crítica. Junto ao tema gerador do analfabetismo, outras questões eram mencionadas e discutidas, tais como: o voto do sujeito analfabeto, democracia, nacionalismo, capital estrangeiro – lucro, entre outros.

Deste modo, 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, 2010, p. 112).

Estas colocações demonstram o quanto a alfabetização surgia enquanto um problema vinculado à dimensão social, assim como a educação constituía-se a como um ato político. Nesta perspectiva, conceber a alfabetização em Freire, é reivindicar a democratização da cultura, sendo este horizonte um ponto fundamental no que tange à formação para a leitura. O autor reitera que neste processo, considerava-se a ação de alfabetizar como uma ação criativa, capaz de reinventar e reivindicar (Freire, 2010). Estas compreensões bem lembram um par dialético imprescindível para a compreensão da existência humana tão latente na obra freiriana: a denúncia e o anúncio.

Com relação aos caminhos para o alcance do objetivo de alfabetizar rompendo com o entendimento dos educandos como sujeitos passivos no processo educativo bancário, o autor elenca a necessidade do diálogo a partir da dimensão cultural (Freire, 2010). Por isso, um destes Círculos de Culturas, Angicos, mais do que a realização de ensino e aprendizagem em tempo recorde, representou a politização da prática educativa como um campo viável à alfabetização. Tal feito significa assumir o espaço da alfabetização num viés emancipador e de transformação social.

Evidentemente com o Golpe Militar de 1964, estas iniciativas foram suprimidas, prejudicando o planejamento que buscava estender e aprofundar as

experiências por meio do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, o qual possuía Freire em sua coordenação sendo extinto naquele período. O tema da alfabetização continua presente na caminhada de Paulo Freire mesmo em seu exílio.

Da intervenção no Chile, Freire (2007) registra que foi acessor de Jacques Chonchol no *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, no que se intitulava *Promoción Humana*. Sua presença contribuiu com o *Ministerio da Educación* com os professores de alfabetização de adultos assim como atuou na *Coporación de la Reforma Agraria*. Freire ampliava ainda mais seu olhar relacionado ao tema da leitura do mundo e da palavra. Sobre o desafio que parte do *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, ressalta:

Apesar de minha dificuldade em entender o castelhano do Jacques, tivemos um papo muito cordial, e saí do seu gabinete contratado como assessor dele, para o que eles chamavam Promoção Humana. (...) No fundo, o que comecei a fazer era um trabalho de Educação Popular, que tanto podia se dar ao nível da pós-alfabetização como da alfabetização também (Freire e Guimarães, 1987, p. 86).

Já atuando nestes espaços, mais tarde, vincula-se ao Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária no Chile, como consultor da Unesco onde realiza a continuidade de suas práticas e reflexões.

Para além de sua atuação viabilizada no contexto de um governo que buscava uma democracia de cunho cristão, Freire encontra na experiência dos movimentos sociais populares mais radicais inspirações para a continuidade de seus trabalhos. Aliás, o próprio autor pondera que este mesmo governo buscava aproximar-se destes movimentos a partir de um tensionamento da juventude democrática cristã. Sobre essa aproximação descreve uma experiência de conhecer o trabalho feito pelo Movimento Independente Revolucionário com a *Población de Nueva Habana*

Visitei uma série de velhos ônibus oferecidos pelo governo, cujas carrocerias, transformadas e adaptadas, viraram bonitas e arrumadas escolas que atendiam as crianças da población. À noite, os ônibus-escolas se enchiam de alfabetizandos que aprendiam a ler a palavra através da leitura do mundo. Apesar de incerto, Nueva Habana tinha futuro, por isso, o clima que a envolvia e a pedagogia que nela se experimentava era de esperança (Freire, 2007, p. 20).

É notório que para o autor, conforme é possível identificar na inferência acima, a necessidade da pauta da alfabetização, mesmo que com seu teor de denúncia – atrelado ao propósito da educação como ato político –, articular-se à esperança. Certamente, esta esperança também está vinculada a uma perspectiva de ação,

de luta. O “esperançar” é ação que não contempla passividade; sem temer redundâncias afirma-se: para Freire esperança é movimento! Nesse horizonte, é inegável que sua compreensão acerca dos processos de alfabetização, perpassem pelo fenômeno dos Movimentos Sociais Populares.

Sobre os quatro anos e meio de aprendizagens vivenciadas pelo intelectual exilado do seu país, reflete sobre as andarilhagens pelo Chile:

Percorri grande parte do país em viagens que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenas, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura de mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma leitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-la”, quer dizer, para transformá-la. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do Oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania (Freire, 2007, p. 22).

Por tudo que se acompanha no relato acima, pontuamos que a alfabetização arraigada a um projeto progressista tem como finalidade a práxis social, a possibilidade de modificar radicalmente o mundo e as relações constituídas nele.

Algumas obras que trazemos ao diálogo nesta rememoração da vida de Freire, sob o ponto de vista de seu interesse pelo campo da alfabetização, nos auxiliam a recompô-la exatamente por serem escritos fruto deste período de exilamento no Chile. Podemos citar: “Educação como prática de Liberdade”; “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos” e a tão disseminada “Pedagogia do Oprimido”.

Para a continuidade de seu trabalho em outras terras, o educador considerado subversivo pelo governo militar brasileiro e até mesmo acusado de ser o mentor do MIR (considerado um grupo terrorista pela direita chilena) – liderança essa que Freire refuta destacando os diálogos e o protagonismo dos jovens revolucionários do movimento – recebeu duas propostas. Andreola e Ribeiro (2005) explicam que Paulo realizou uma contraproposta as duas, atuando durante um ano na universidade americana de Harvard e logo aceitando sua permanência no Conselho Mundial de Igrejas.

Os autores destacam que esta decisão estava coerente com o desejo de permanecer vinculado ao mundo prático dos sujeitos oprimidos, por este motivo, apesar de ter sido importante sua passagem pelos Estados Unidos, o educador encontraria na atividade junto à Igreja a possibilidade de atuação em todos os continentes de maneira a expandir sua proposta de uma educação no horizonte da libertação. Nesta trajetória a África tem destaque por todo projeto de descolonização que teria a contribuição da Pedagogia do Oprimido, tudo isto, inclusive, com o trabalho junto à alfabetização.

Assim, com sua chegada em Genebra como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, Freire (2000) destaca seu receio de atuação a partir de sua posição e de sua leitura de mundo, de como iria “mover-se” num contexto diferente, mas registra nunca tivera tamanha liberdade em realizar seu trabalho como almejava. Com efeito, elabora programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau. Sobre os desafios de lidar com a alfabetização em diferentes espaços:

O exemplo mais eloquente foi o de saber aguardar o momento oportuno para propor às autoridades da Guiné-Bissau o problema de que não era possível alfabetizar o povo na língua do colonizador. Sobretudo, em se tratando das populações camponesas, imensamente majoritárias, que sempre haviam rejeitado o idioma do opressor. Freire se autorizou a propor a discussão deste problema ao presidente da Guiné-Bissau somente depois que o mesmo promoveu um seminário, por ele proposto, para o qual foram convidados representantes dos cinco países africanos lusófonos (Andreola, Ribeiro, 2005, p. 114-115).

Entre problemáticas como esta acima descrita, o trabalho em Guiné-Bissau foi registrado ainda em tempo de realização na obra freiriana “Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo”. O autor salienta que divulgou as cartas enviadas ao Comissário de Educação e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau para que os leitores e leitoras pudessem compreender a dinâmica das ações que estavam em curso naquele momento.

Freire (1978) reconhece que tinha a compreensão de que sua inserção no contexto não se daria junto à intelectuais constituídos por frieza ou neutralidade frente ao espaço que encontraria, mas com sujeitos engajados para a reconstrução do país. Sublinha que a militância encontraria nas fontes culturais e históricas forças para contrapor a violência colonialista. De fato, este grupo de trabalho estaria em consonância com a proposta e concepção educativa que o educador sustentava em sua trajetória.

Por outro lado, este projeto não poderia reproduzir a proposta elaborada em Genebra. Ainda que a Suíça tenha sido o lugar em que aconteceriam os estudos, a proposta na África deveria nascer no seio dos desafios de Bissau. Aqui notamos a importância do ato de “ler o mundo”.

Freire destaca que num primeiro momento, seria necessário conhecer a realidade nacional mais profundamente desde a luta pela libertação e das realizações do PAICG tendo como contributo a obra de Amílcar Cabral. Sobre a experiência destaca:

Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político. (...) Daí

que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, à alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato (Freire, 1978, p. 11-12).

Assim, consideramos que a atuação do educador no referido país corrobora sua crítica em relação ao papel do educador. Compreende que sua tarefa não pode ser a de encarar a educação como um objeto a ser “entregue” ou “depositado”. Trata-se de um esforço de busca em conhecer – o educador também passa a se reconhecer como educando neste processo de abertura. A alfabetização, portanto, deve considerar as relações tecidas entre sujeito educador e educando mediatizadas pelo mundo a ser desvelado de forma conjunta, solidária e na luta por sua transformação.

Sobre a concepção da Educação Popular

A Educação Popular, precisa compreender intencionalidade emancipatória. Esta emancipação ocorre por meio do diálogo que conduz os sujeitos à visão crítica acerca das relações sociais de produção que perpetuam discursos e práticas, as quais tendem a homogeneizar os educandos. A partir desta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia conjuntamente, de maneira a partilhar saberes e fazeres, com a finalidade de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória. Assim,

Educação popular é aquela que, ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito, e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas. (Brandão, 2006, p.10).

Assim, a perspectiva defendida por Freire, não se conforma em aceitar respostas fixistas e fatalistas que tendem a perpetuar desigualdades. Com isso, os sujeitos envolvidos nesse processo questionador tornam-se protagonistas do enredo social, instigando mudanças e rupturas por meio de sua curiosidade epistemológica – exercício este que leva à criticidade.

Ao reivindicar a Educação Popular como uma Pedagogia do Oprimido, é interessante destacar os elementos fundamentais para a abordagem dessa pedagogia da libertação, a qual só pode ser construída com, e não para, o oprimido.

Freire (1987) apresenta a relação entre desumanização e humanização ao ressaltar a possibilidade da vocação ontológica do ser mais: na medida em que o sistema reproduz processos de opressão e alienação, desumanizando os sujeitos, a negação dessa condição, expressa nas lutas em busca de uma outra lógica, que não a do mercado, demonstra a infinitude do ser. Esse ser, inacabado, inconformado com sua condição (de ser menos), portanto consciente de tal situação no mundo, ao realizar os enfrentamentos dessa concretude, protagoniza um duplo processo: o de denunciar a realidade e o de anunciar outras possibilidades de fazer-se no mundo e de fazer o mundo. Assim:

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. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 1987, p.17).

Neste horizonte, o processo de humanização é possível, sobretudo necessário, na busca pela superação da sociedade de classes. Mas qual seria o fermento para essa superação? É viável uma superação da contradição opressores-oprimidos? É impossível a libertação do oprimido pelo opressor. O opressor também desumanizou-se no caminho, qualquer tentativa de libertação do oprimido pelo opressor é falsa generosidade. Desta forma, é na luta que o oprimido encontra possibilidade de vir a ser mais, o mesmo não ocorre com o opressor. É no enfrentamento pela superação da alienação, da opressão, que o sujeito realiza o processo de humanização, é um projeto “para si” e “com o outro”.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (Freire, 1987, p.17).

Com efeito, a negação da falsa generosidade ocorre na busca pela “restauração da humanidade”. Um caminho que só pode ser feito pelos expropriados, esfarrapados do mundo, que, a partir da consciência histórica, encontram, na práxis, pensando sobre as ações e encontrando novas formas de agir, no horizonte da transformação, a possibilidade emancipatória. É nesse percurso que se faz urgente uma Pedagogia do Oprimido, já que é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987, p.18).

Se os homens estão em constante transformação, o movimento dialético também está presente no campo da educação, ao menos na educação que se pretende libertadora; negadora da reprodução das exclusões, dos mecanismos que apequenam os atores sociais e das injustiças perduradas historicamente. Ora, se a luta exige consciência, é nela que essa consciência constitui-se, viabilizando o homem a vir-a-ser. A Pedagogia do Oprimido é um caminho que, trilhado no coletivo, auxilia os sujeitos a compreenderem que seu objetivo não se pauta na identificação com o opressor, quando se entende não mais oprimido e tornando-se, assim, um “novo homem” – porém, agora, opressor.

Essa mesma pedagogia deve auxiliar sua transformação no sentido emancipatório, no qual, daí sim, um processo que além de reconhecer sua condição, transforma de maneira libertadora. Do contrário, a “sua aderência ao opressor não possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (Freire, 1987, p.18).

Assim, pode-se afirmar que a alfabetização em Freire, é compreendida dentro da proposta da Educação Popular. Nesta relação, não é possível, pensar em processos de letramento sem ser num sentido crítico e libertador.

O retorno de Freire ao país e a continuidade do trabalho com a alfabetização

É desse modo que iremos fazer a análise da primeira exposição realizada por ocasião da abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nela Freire nos apresenta alguns esclarecimentos necessários que servem para refletirmos sobre nossa ação enquanto educadores no Programa mais Educação com práticas voltadas para o letramento. A seguir destacamos alguns pontos fundamentais para o alargamento de nossa compreensão sobre nossa vivência educativa dentre eles:

1. A leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2009, p.11);
2. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2009, p.11);
3. A compreensão do texto ao ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 2009, p.11).

Com essas afirmações Freire nos demonstra que a realidade é o pano de fundo no estabelecimento de nossa compreensão sobre e no mundo em que vivemos. Também nos leva a pensar que ninguém escreve num vazio. Nesse sentido, os nossos textos são sempre carregados de contextos. Carregamos

conosco nossos contextos. As relações se desenvolvem a partir das interações que estabelecemos nos contextos, são expressões de nossos mundos da vida aonde procuramos dar sentido as nossas experiências.

O recurso que Freire utiliza para demonstrar esse movimento propiciado pela leitura de mundo ocorre a partir de uma bela viagem a sua infância (animais, plantas frutas até chegar a escola) e a tudo que pertencia ao seu mundo da vida. Mundo da vida aqui entendido a partir do conceito de Habermas quando considera o mundo da vida como o tecido que desde já todos nós nos encontramos colados em nossa realidade a partir dos nossos arranjos existenciais com nossas singularidades:

daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado de súplica ou de raiva, Joli o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar onde se achava comendo e que era seu (Freire, 2009, p.13).

De certa forma nessa leitura estão expressos todos os entes que merecem representação no seu arranjo cultural demonstrando bem como a não segregação da relação homem-natureza. Além disto, compreende-se o quanto as histórias e trajetórias de vida são indispensáveis na elaboração do projeto de sociedade. Os seres humanos são fruto de suas relações e experiências, claro, sempre havendo a possibilidade de intervenção na realidade.

A seguir Freire demonstra como o exercício da leitura de mundo permite ao sujeito a renovação de sentido existencial:

no esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (Freire, 2009, p.14).

Outro aspecto destacado por Freire refere-se a dimensão de ludicidade que essa leitura de mundo propicia e de certa forma o respeito ao tempo presente vivido pela subjetividade quando considera que esse processo “não fez em mim um menino antecipado em homem”, um racionalista de calças curtas” (Freire, 2009, p.15). Para além disso, esse exercício era constantemente movido pela curiosidade. Curiosidade essa que emerge a partir do seu arranjo existencial dos aspectos presentes em seu mundo vivido.

Essa dimensão está presente nas relações de aprendizagem que estabelecia a partir do seu meio ou de seu mundo imediato como vemos: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, a sombra das mangueiras, com palavras

do meu mundo e não do mundo maior dos seus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz” (Freire, 2009, p.15).

Nesse movimento mimético e criativo Freire relembra aspectos positivos em seu processo de escolarização. Como a temática central da sua narrativa é a leitura ele apresenta no texto a figura do seu professor de língua portuguesa que teve no curso ginasial. Na sua compreensão esse professor permitiu o encantamento e a aprendizagem para além dos aspectos gramaticais, afirma que nas suas aulas “os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (Freire, 2009, p.17).

Aproveita para criticar essas leituras focadas na memorização que no seu entender não resultam em conhecimento algum. Também denuncia a necessidade de lermos infinitas quantidades de páginas quando existem documentos com poucas páginas e carregados de sentido como por exemplos as *teses sobre Feurbach* de Marx que possuem apenas duas páginas.

Não esquece com isso de valorizar a leitura das obras consideradas clássicas e de defender a disciplina intelectual como condição necessária em nossas compreensões de mundo. Este aspecto está muito vinculado com a chamada “rigoriedade metódica” que o educador destaca ao longo de sua trajetória no campo educativo. Este elemento é coerente com a prática educativa progressista, pois configura-se enquanto fundamento de uma ação política, intencional, com responsabilidade frente a busca da retomada da curiosidade epistemológica e rumo à construção crítica.

Cabe lembrar que para o autor, ao problematizar elementos necessários ao educador no horizonte da concepção que defende, ensinar a “pensar certo”, parte desta busca comprometida com o aprendizado dos (as) educandos (as) e do próprio educador em sua atividade docente. (Freire, 1996). Portanto, o adestramento, o qual emerge de uma instrução memorizada, sem a relação com o mundo que cerca o sujeito educando, torna-se um mecanismo antagônico ao processo de reconhecimento de si mesmo como agente transformador da sociedade.

Com efeito, ensinar a pensar certo, é ensinar a questionar as “verdades” impostas e banalizadas em certos discursos. Isto só é possível a partir do estudo, das leituras sobre os temas que interessam à vida em sociedade. Ao fazer esta análise do ponto de vista do par dialético teoria e prática, sem a responsabilidade de buscar aportes por meio da produção científica, de estudiosos sobre os mais diversos temas que compõe nossas pautas de luta, o sujeito que se ocupa do campo de ação passa a ser ativista e não militante.

Como esperado, é claro que Freire assume uma posição destacada em defesa da Alfabetização de Jovens e Adultos a ponto de considerá-la “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador” (Freire, 2009, p.19).

Esse exercício de leitura do mundo promove uma relação entre educador e educando onde um necessita do outro. Sem dúvida esse processo é salutar desde que não anule o outro. Para Freire “não significa a ajuda do educador de anular a criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na sua leitura desta linguagem” (Freire, 2009, p.19).

Sobre este aspecto o educador, que se quer crítico, o qual instiga a criticidade dos (as) educandos (as) nesta relação, ao aproximar o conteúdo da vida e das experiências dos sujeitos, amplia a concepção de linguagem, de cultura e de política. Os sujeitos, deste modo, ao questionarem certas relações, passam a compreender a realidade de um modo menos fatalista em face das injustiças. Neste processo de reconhecimento (das letras, do mundo, das palavras, da vida e de si mesmo) é viável a construção de uma ação contra-hegemonia (Freire, 2009).

Nos encaminhamentos finais Freire destaca outra grande contribuição da leitura de mundo em relação a leitura da palavra: a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2009, p.20). Para isso demonstra como esse processo ocorre por exemplo no contato nos processos de alfabetização com pedreiros onde as palavras conforme Freire se apresentam “grávidas de mundo” a partir da cultura popular do povo.

Nesse contexto faz-se necessário que possamos criar um processo de decodificação da palavra a partir do exercício da percepção crítica das temáticas que nos atravessam. Enfatiza e destaca a importância da leitura crítica de mundo. Aqui destaca-se o quanto a criatividade é um elemento importante no processo de letramento.

Acerca desta questão, cumpre salientar que Freire articula a ética à estética ao abordar o tema da criação e reinvenção do mundo. Um espaço que necessita de transformação devido a lógica domesticadora, dominante e destrutiva. Assim, reescrever é recriar a existência. É abrir espaços para as “bonitezas” que compõem a vida humana e suas relações com o mundo.

Os aspectos até aqui destacados traduzem a perspectiva de uma leitura de mundo que além de ser expressão de nossas vivências, reforça e nos orienta o sentido fundamental de sempre pensarmos as ou buscarmos conceber a educação a partir do lugar de onde ela se expressa.

Considerações como releituras permanentes: porque ler também é reinventar!

A partir da retomada com relação aos caminhos que Paulo Freire trilhou ao preocupar-se com o analfabetismo da linguagem escrita, é imprescindível apontar alguns desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens

e adultos numa perspectiva de Educação Popular. Consideramos que o legado de Freire no que tange à alfabetização está, sobretudo, na consolidação de uma proposta pedagógica que transcende as práticas educativas no âmbito do ensinar a ler e a escrever.

Ao reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem devem estar articulados a uma concepção educativa, que considera a existência humana como condição ontológica para uma prática libertadora, Freire revoluciona o ato de ensinar. Historicamente, o campo formativo é disputado por interesses de sistemas, governos, setores público e privado, sob uma lógica dominante que se mostra opressora e desigual. Freire, reivindica mais que um projeto de alfabetização; mas enxerga neste, a possibilidade de construção, até mesmo consolidação, de um projeto de sociedade.

Assim, as contribuições que o educador lança no âmbito da educação vão ao encontro da proposta de superação de uma sociedade desigual, opressora, que subalterniza e empurra os esfarrapados do mundo às mazelas de um projeto para “ser menos”: menos crítico, menos curioso, menos gente. Compreendemos que Freire, assim como demonstra aprender junto aos movimentos sociais populares, auxilia na própria constituição destes ao mesmo tempo em que problematiza uma escola apartada de vida e de movimento.

É na abertura por meio da viabilidade da escola dialogar com os sujeitos que a integram, com a comunidade, com as associações, espaços de cultura e produção de saberes, que sua vida e obra marcam o campo educativo. Para além disto, é reconhecendo que os diferentes espaços são educativos; é politizando o ato de ler e escrever o mundo que Freire enriquece o pensar e fazer pedagógicos. Afirmamos que esta nova forma de ler o mundo ganha maior compreensão enquanto horizonte de uma Educação que se adjetiva “Popular”. Para além de uma modalidade educativa, identificamos com a contribuição de Paulo Freire, uma concepção de sociedade.

Com efeito, as palavras transbordam experiências, ultrapassam processos de treinamento e adestramento e por isto, Freire as reconhece como palavras grávidas de mundo, as quais alcançam densos sentidos compreensivos. Logo, a leitura de mundo, como demonstramos no texto, insere criticamente e existencialmente os homens e as mulheres no mundo. Consideramos esta concepção de leitura de mundo inspiradora de práticas de letramento

Portanto, as experiências que Freire partilha conosco no que tange à alfabetização, exige o reconhecimento do mundo da vida. Tarefa esta que só é possível se realizada em redes, em coletivos, na luta pela pronúncia da palavra dos oprimidos e pela releitura constante deste mesmo espaço de existência, recriando e transformando na radicalidade do “ser mais”. Lembramos que neste momento que vivemos no Brasil um momento de democracia em risco, é necessária a leitura em busca da compreensão, de novos horizontes libertadores e humanizadores.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mário B. *Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra*. São Leopoldo. Estudos Teológicos, v. 45, n. 2, 2005. p. 107-116.
- BRANDÃO, Carlos. R. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 95 páginas.
- BRASIL. *Decreto nº 9.403*, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Decreto lei Nº 9.403, de 25 de Junho de 1946. Rio de Janeiro, DF, 1946.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 104 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 205 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 189 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 336 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 184 páginas.
- FREIRE, Paulo; BETO, Frei. *Essa escola chamada vida – Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*, ed. 11, São Paulo: Editora Ática, 2001.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. V. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- PEREIRA, Vilmar A. (et al). *Anais do XIX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire Reinventando Paulo Freire na atualidade pedagogias na luta contra as opressões*. 01. ed. Rio Grande: FURG, 2017.
- PEREIRA, Vilmar A.; DIAS, José Roberto L.; TELMO, Bruna. *Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha: uma homenagem a Gomerindo Gomerindo Ghiggi*. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2013.

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: FRONTEIRAS E COMPROMETIMENTOS COM O HUMANO, O PEDAGÓGICO, O EPISTEMOLÓGICO E O POLÍTICO

PAULO FREIRE AND LITERACY: FRONTIERS AND
COMMITMENTS TO THE HUMAN, THE PEDAGOGIC,
THE EPISTEMOLOGICAL AND THE POLITICAL

Celso Ilgo Henz

*Universidade Federal de Santa Maria
celsoufsm@gmail.com*

Doris Pires Vargas Bolzan

*Universidade Federal de Santa Maria
dbolzan19@gmail.com*

Larissa Martins Freitas

*Universidade Federal de Santa Maria
lari.mfreitas@yahoo.com.br*

Resumo

Este artigo apresenta perspectivas que emergem da proposta de alfabetização em Freire e da concepção sobre leitura e escrita em Vygotski, a serem assumidas humana, pedagógica, epistemológica e politicamente em toda a práxis educativa crítico-libertadora. A alfabetização transcende o aprender a ler palavras, focando na leitura crítica da realidade, para que os sujeitos se reconheçam autores de sua história, comprometidos com a transformação do mundo no qual buscam ser mais. Propomos investir em um trabalho compartilhado e dialógico, que desafie a experimentar sete dimensões do ler e do escrever: assumir-se politicamente; escutar e reconhecer; aprender a dizer a sua palavra, no dialogar; ler o mundo-ler a palavra; conscientizar-se; emancipar-se/libertar-se e educar-se/ auto(trans)formar-se.

Palavras-chave: Alfabetização. Práxis educativa crítico-libertadora. Transformação. Dimensões do ler e do aprender.

Abstract

This article presents perspectives that emerge from the proposal of literacy in Freire and the conception about reading and writing in Vygotski, to be assumed humanly, pedagogically, epistemologically and politically in the critical-liberating educational praxis. Literacy transcends learning to read words, focusing on the critical reading of reality so that the subjects recognize themselves as authors of their own history, committed to the transformation of the world in which they seek to be more. We propose to invest in a shared and dialogical work, that challenges to experience seven dimensions of reading and writing: to assume oneself politically;

listen and recognize; learn to speak the word in the dialogue; read the world-read the word; to become aware; to emancipate oneself / to free oneself and to educate oneself / self(trans)form oneself.

Keywords: Literacy. Critical-liberating educational praxis. Transformation. Dimensions of reading and learning.

Primeiras palavras...

Este artigo emerge de estudos e pesquisas de formação permanente com professores, desdobrando-se em pesquisas de iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado que tomaram autores da abordagem histórico-cultural de Freire e de Vygotski, para além das fronteiras de suas nacionalidades, como interlocutores principais. Metodologicamente, trabalhamos com os círculos dialógicos investigativo-formativos (2015), que se inspira nos *círculos de cultura* freireanos e na pesquisa-formação de Marie-Christine Josso, e na abordagem sociocultural de Vygotski pautada na compreensão dos processos de desenvolvimento do homem, especificamente, a sua formação social, considerando-o na sua integralidade. Assumimos essas perspectivas nos atuais estudos que desenvolvemos, tendo como projeto principal o estudo intitulado “Humanização e cidadania na escola: diálogos com professores”. Também a abordagem histórico-cultural usada em pesquisas que dialogam com Freire, sobretudo nas discussões acerca da construção da leitura e da escrita na formação de professores, desenvolvidas no projeto “Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção”.

Os processos político-epistemológicos, construídos pelos diálogos investigativos com professores, especialmente da educação de jovens e adultos de educação popular, nas escolas públicas, fazem indicar novas fronteiras, horizontes e/ou perspectivas, que se colocam a partir da práxis alfabetizadora freireana. Sem ser algo definitivo, entendemos que Freire toma como ponto de partida a alfabetização, na radicalidade do *aprender a dizer a sua palavra*, a fim de assumir outras dimensões e sentidos para a presença ativa de homens e mulheres na educação, na política e na história, em que, pelos *saberes da experiência-feito* e pelas construções acadêmico-científicas, exercem a *leitura da palavra-leitura de mundo* buscando *ser mais*.

Freire (1921-1997) não pensou palavras. Ele soube como ninguém ser “um homem do seu tempo,” nos tantos lugares pelos quais andou. Para ser esse intelectual comprometido com a realidade das pessoas em cada contexto, exercitou o que é central em toda a sua *práxis* e em todas as suas reflexões teóricas: a dialética *leitura de mundo-leitura da palavra*. Mais ainda, esse buscar compreender a realidade, sobretudo dos oprimidos, não podia dar-se no isolamento, mas pelo diálogo crítico com as pessoas (quase coisificadas) que

eram silenciadas pelas circunstâncias econômicas, sociais e culturais; tratava-se de escutar e reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e realidade circundante, desafiando e dando condições para que pudessem *dizer a sua palavra*, e com ela irem se pronunciando, reconhecendo-se também como capazes de ler criticamente a realidade de exploração e opressão, mas também se descobrindo como capazes de serem sujeitos da própria história. Assim, a obra de Freire expressa a recorrência de termos, explicitando, complementando e ampliando concepções/pensamentos e mostrando a construção espiralar que materializa a sua coerência (Rosas, 2005).

Nessa mesma direção, os estudos vygotkianos corroboram as premissas freireanas, enfatizando que a construção da linguagem escrita como tal não se dá de forma mecânica; ao contrário, exige que se leve em conta as aprendizagens do sujeito e suas circunstâncias contextuais, ou seja, a visão dos processos de ensinar e de aprender deve estar pautada em uma concepção prospectiva, na qual o sujeito de possibilidade é o centro do processo. Destacamos, assim, a necessidade de investir em um trabalho colaborativo/compartilhado, capaz de favorecer a expressão de concepções, ideias e hipóteses, viabilizando o protagonismo e a autoria do sujeito. Acreditamos, portanto, que a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta e dialógica. Há negociações e conflitos que se estabelecem a partir de redes de relações, fazendo-se necessário compreendermos que a apropriação de significações precisa ser assumida por meio de [re]contextualizações próprias aos fazeres e saberes da *práxis* (2009). Tal processo implica na promoção do confronto de pontos de vista como elemento potencializador da atividade conjunta, contribuindo para o redirecionamento dos processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva desloca o papel de centralidade do professor, levando os estudantes a protagonizarem sua própria aprendizagem, construindo autonomia e reconhecendo-se como interlocutores em potencial nesse processo.

Nesse viés, a indissociabilidade entre o conhecimento e os saberes da experiência feitos permite a conscientização e a assunção de “seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1980, p. 26), comprometendo-se, sobretudo, epistemológica e politicamente.

Logo, a educação, como ato político, precisa empoderar homens e mulheres, a fim de que estes possam sair da imersão do fechamento da sociedade, ou seja, deixem de ser meros expectadores do processo, renunciando “à expectativa”, uma vez que não se satisfazem em assistir, pois querem participar, ainda que a sua participação implique em “uma tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização” (Freire, 2009, p. 63). Tal premissa pressupõe uma *práxis* educativa para além das fronteiras da reprodução e adaptação, para *ser mais*.

A alfabetização (construção da linguagem em Vygotski), proposta e praticada por Freire com os estudantes e os professores, tornou-se aprender a ler palavras,

mas, antes de tudo, a ler criticamente o contexto social, para assumir o comprometimento com a ação consciente e responsável de lutar por uma nova educação e uma nova sociedade possíveis; em que todos tenham as condições de se assumirem como autores e sujeitos epistemológico-políticos, sendo escutados, reconhecidos como capazes de *dizer a sua palavra* e intervir, para transformar a sociedade e suas vidas, partindo de suas relações socioculturais, “resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando o seu mundo” (Freire, 2009, p. 51).

Assumir-se politicamente

Os movimentos populares sociais mobilizavam-se para lutar por uma sociedade democrática com participação, voz e vez para os oprimidos. Contudo essa sociedade ainda se caracterizava como uma *sociedade em trânsito*, fechada e silenciadora de muitas vozes. Nessa época, para Freire, a educação precisaria significar uma contribuição para o empoderamento de *homens e mulheres*, como sujeitos de uma nova sociedade, favorecendo o protagonismo social deles.

Assumindo a responsabilidade social de toda a *práxis* educativa escolar ou nos movimentos e organizações populares, só seria eticamente coerente ao buscar construir relações de poder que superassem a dominação e a subalternidade, propiciando ensinar/aprender democracia e cidadania pela vivência da solidariedade, da reflexão coletiva e da luta por uma “sociedade menos feia e menos arestosa” (Freire, 1992). As relações dialógicas, cidadãos e democráticas rompem com as relações de poder autoritárias e dominadoras, assumindo que a cidadania é uma construção intencionada, jamais terminada, que “demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela” (Freire, 2001, p. 119). Trata-se, então, de sabermos a serviço de quem e de que *práxis* educativa estamos.

Nessa direção, é necessário compreender os processos de alfabetização, nos círculos de cultura, como “caminhos da libertação”. O sujeito precisa “auto-configurar responsabilmente”, a fim de sair da opressão e descobrir-se como autor da sua própria história, por meio da prática de processos reflexivos e dialógicos, pelos quais se punham a *dizer a sua palavra* e intervir para transformar a sociedade; “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Fiori, 1979, p. 3-4), é alfabetizar-se.

Na perspectiva freireana, todo ato educativo é, antes de tudo, uma postura e um compromisso político, colocando-se a favor de desenvolver com as pessoas a capacidade de fortalecer, pela ação e reflexão, a *práxis*, para ler criticamente o contexto de opressão e tornar-se sujeito-autor e construtor de relações solidárias

e cooperativas, para a instauração de novos espaços sociais, culturais, políticos e econômicos. Tanto para Freire como para Vygotski, a palavra é ponte entre homens e sociedade, caracterizando-se como uma perspectiva relacional, na qual a apropriação de conhecimentos se dá nos planos inter e intrapessoal, ou seja, primeiro entre os sujeitos e, depois, é internalizada pelo indivíduo, a partir da experiência sociocultural vivida.

Assim, a prática política e gnosiológica exige clareza dos educadores sobre a sua função política, social e cultural, o que também implica decidir como os sujeitos conhecem os conteúdos e incorporam conhecimentos, gerando novas formas de olhar, pronunciar e intervir no mundo, na história e na sociedade, viabilizando sua vocação ontológica de *ser mais*.

Escutar e reconhecer

A prática da alfabetização, nos círculos de cultura freireanos, indica que toda a práxis educativa dialógica e libertadora não pode fechar os olhos e os ouvidos para o contexto sociocultural das classes oprimidas, valorizando as variedades linguísticas existentes nas comunidades. Para além de pesquisar a linguagem das comunidades, em que se realizariam os círculos de cultura de alfabetização, Freire tinha clareza de que uma educação humanizadora e libertadora começava pela escuta atenciosa aos sujeitos, reconhecendo-os capazes de uma leitura da vida e do seu cotidiano. Trata-se de reconhecermos cada homem e cada mulher na sua alteridade, constituída pelas diferentes linguagens com que sobrevive e se humaniza em meio às condições de opressão e quase silenciamento. A linguagem, na perspectiva vygostkiana, expressa os pensamentos e as ideias desses sujeitos sociais, dando-lhes vez e voz na sua comunidade.

O que está em foco é uma pedagogia da escuta à palavra que expressa os diferentes interesses, sejam eles epistemológicos, sejam eles éticos, políticos, profissionais e pessoais. Legitimar a multiplicidade de vozes significa também empoderamento para a autonomia e leitura crítica à sua condição de intervir na sociedade, tornando-se autores de sua história. Isso implica romper com a Pedagogia da resposta e colocar em prática a pedagogia da pergunta, estimulando o gosto ao debate crítico-reflexivo.

Aprender a escutar desenvolve em todos uma atitude menos dogmática, fazendo rever as suas concepções e práticas já elaboradas, além de desenvolver em todos a capacidade de falar/dizer com os outros, e não para eles ou sobre eles. Mais do que em um confronto ou em uma competição, juntos podem buscar novas respostas, exercitando intersubjetivamente a curiosidade epistemológica e a construção de relações de poder dialógicas e democráticas, em permanentes processos de aprendizagem cooperativa.

A escuta sensível faz com que os interlocutores possam ir se descobrindo capazes de criar, de reinventar e de compreender um mundo que ajudam a construir, mas que nem sempre lhes pertence. Na mesma processualidade em que são escutados, aprendem a escutar homens e mulheres como capazes de *dizer a sua palavra*, expressando a sua outredade. Portanto,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu” ou do tu que me faz assumir a radicalidade do meu eu (Freire, 2006, p. 41).

Ao assumirmos a escuta aos outros, contribuimos para a aprendizagem de uma cidadania pronunciante, dialogante e transformadora dos ambientes e das relações pedagógicas, epistemológicas e políticas. Ou seja, escutar e reconhecer o direito de se manifestarem, a partir da leitura e da compreensão dos seus mundos, significa *falar com eles*; em vez de silenciá-los e imobilizá-los à potencialidade da natureza humana de, necessariamente, humanizarem-se pela/na linguagem, premissa compartilhada por freireanos e vygotkianos.

Aprender a dizer a sua palavra, no dialogar

Todos os indivíduos precisam aprender a se humanizar e hominizar, em diálogo com os outros e com o mundo. As diferentes formas de linguagem transformam-se em palavra constituidora da genteidade de homens e mulheres. A alfabetização proposta por Freire caracteriza-se como um encontro dialógico-reflexivo, em que todos podem aprender a *dizer a sua palavra*, comprometendo-se com uma educação com pessoas que conscientemente se reconhecem e se assumem como sujeitos da sua própria história, tanto no plano gnosiológico, como no plano político e cultural. O homem se humaniza, humanizando o mundo.

Nessa perspectiva, tanto Freire (1979) como Vygotski (1994) entendem que a palavra é dialógica. *Dizer a sua palavra* verdadeiramente é transformar o mundo. Por essa razão, a palavra não pode ser prescrição ao outro, pois se trata de um encontro em que todos se escutam e se reconhecem nos dizeres, na inteireza dos seus corpos conscientes, em uma relação eu-tu, mediatizados pelo mundo que procuram pronunciar/transformar. O processo relacional de interdependência proporciona que cada sujeito expresse sua contribuição, sem submeter-se ao outro, protagonizando sua história e sua existência.

Essa proposta, que se constrói dialogicamente, requer intensa confiança na capacidade dos homens e das mulheres de criar e recriar, para *ser mais*. Cada participante é reconhecido como capaz de uma reflexão crítica sobre o mundo e sua própria história, cuja palavra deve ser coerentemente assumida em seus atos. A autoria é, pois, cooperativa, compartilhada, assentada na visão prospectiva como práxis transformadora dos diferentes contextos e de si mesmo, permitindo que eles se reconheçam condicionados e inacabados, com possibilidades de *ser mais*, exercitando suas condições de aprender coletivamente, conquistando autonomia e autoria pela conscientização.

Assim aprender a *dizer a sua palavra* passa a ser *palavra-ação*, pela qual mulheres e homens, impedidos de ser, se (re)constituem e (re)constróem a sua história. Tudo isso sempre pela interação com os múltiplos contextos intersubjetivados pelos outros, pelo diálogo reflexivo, amoroso, sério e rigoroso. Quer dizer, o “aprender a dizer a sua palavra é toda pedagogia”, porque se dá na processualidade intersubjetiva e interativa “do processo histórico de produção do homem” (Fiori, 1979, p. 13). Mais, além de ser uma pedagogia, é construção da “prática da liberdade”, ou seja, da autonomia. Para Kronbauer (2005, p. 265), “o diálogo, que é reconhecimento do outro e de si mesmo pela mediação do outro, é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum, pelo fato de ser palavra-ação”.

Nessa dinâmica e compromisso com a construção de uma pedagogia e epistemologia, como *práxis*, o desafio permanente é a relação *nós* com intensidade e respeito às alteridades, em sua inteireza: emoções, ideias, afetos, sentimentos, ações e visões de mundo, reconhecendo e assumindo que o “eu” só se constitui com os outros. Esse *outros*, aos poucos, vai se mostrando, se “dizendo” dentro da sua totalidade como um dispositivo de resistência à instrumentalização e silenciamento existencial que a sociedade lhe impõe. Assim, todos vão se descobrindo e revelando, na interdependência dialógica, como seres capazes de *dizer a sua palavra*, como pronunciamento (trans)formador de si e do mundo.

Dizer a palavra é manifestar sua própria expressividade, seu tom valorativo, permitindo que os sujeitos assimilem ideias e pontos de vista, de modo a reestruturá-la e/ou modificá-la. A expressividade marca a palavra de forma a subjetivá-la. Portanto, a expressão externa das ideias é, em última instância, produzir-se, como sujeito. O aspecto mais importante da expressividade do discurso é que ela está voltada a alguém, isto é, é dirigida intencionalmente ao outro. Permite assim, a interação entre os sujeitos do diálogo, no qual o eu e o outro vão se constituindo intersubjetivamente. *Dizer a palavra*, em última instância, implica em processos de significação. “O diálogo apresenta-se como uma forma de conexão entre linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço, no qual os valores sociais contraditórios se confrontam. Esses conflitos dinamizam o processo de transformação social, permitindo a evolução cultural da língua” (Freire, 2009, p.48).

Dito de outro modo, a ampliação do significado das palavras se dá pela interação verbal, constituindo-se em um fenômeno social, logo *dizer a palavra* significa lançar pontes entre eu e os outros, produzindo-se assim o diálogo.

Leitura de mundo-leitura da palavra

Ao construir-se uma ambiência de pertencimento, de coautoria, de criticidade, de criação e de dignidade humana, contribui-se fecundamente para o resgate, a valorização e o desenvolvimento do sujeito individual e coletivo. Cada novo diálogo crítico-reflexivo gera outra leitura do contexto, que suscita uma variedade de possibilidades pessoais, políticas, epistemológicas e culturais, com novas descobertas e compromissos; homens e mulheres, envolvidos em um processo de busca permanente da compreensão do mundo e de si mesmos, tornam-se conscientes do seu inacabamento. Assim, um novo jeito de fazer ciência e educação, nas academias e na escola, e a forma de *ler o mundo* criticamente, como *práxis histórica*, vão se constituindo, (trans)formando mulheres e homens do povo em autênticos sujeitos epistemológico-políticos.

A questão epistemológico-política de fundo, na dialética leitura de mundo-leitura da palavra, é produzirmos um conhecimento que potencialize e auxilie na transformação social, para a mudança nas práticas pedagógicas e sociais. Para isso, faz-se necessário abertura e disponibilidade de cada participante, a fim de vivenciar esse processo, como construção de seu “auto-conhecimento”, com “auto(trans)formação” (Henz, 2015). Essa não é uma empreitada simples e fácil, tendo em vista que medos, inseguranças, deslizos e contradições se farão presentes; daí a importância da permanente vigilância ética e epistemológica do acolhimento e compreensão, da reflexão crítica, da avaliação cooperativa, solidária, rigorosa e alimentadora de esperança. Assim, homens e mulheres buscam, individual e coletivamente, realizar distanciamentos e avaliações crítico-reflexivas, por meio do diálogo.

A radicalidade da permanente relação leitura de mundo-leitura da palavra conduz à razão de ser dos conhecimentos, das coisas, dos fatos, da vida e da existência de mulheres e homens, buscando seu significado mais autêntico: ser-no/com-mundo, na concretude histórico-cultural. Mas também abre as portas para, a partir da reflexão crítica sobre a realidade, sonhar novas aventuras e novas possibilidades como *inéditos viáveis*, ultrapassando as fronteiras espaço-temporais, para vislumbrar um projeto de futuro com novos horizontes, novas maneiras de sentir/pensar/agir no/com o mundo, sempre no diálogo amoroso e reconhecedor com os outros.

Todo esse processo faz nascer a esperança e o compromisso com a mudança, desafiando cada um a (re)construir a história e as organizações sócio-político-econômicas de forma mais humanizadora. Nesse sentido, Freire alerta para o

difícil compromisso com a transformação social, contudo considera esta uma utopia possível. Por isso insiste que “[...] nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (Freire, 1992, p. 106) são capazes de auxiliar a encontrar os significados e as distorções que podem trazer implícitas, sem anular ou negar nenhuma das duas, revelando a processualidade de ambas. Trata-se de um conhecimento que vai sendo produzido e apreendido para dar conta da sonhada transformação social e da auto(trans)formação, razão pela qual esse conhecimento vai se constituindo na *práxis*, como reflexão, inserção crítica e ação sob o mundo, para transformá-lo, a fim de superar as contradições de contextos de opressão.

Conscientização

A proposta é de que a alfabetização, nos Círculos de Cultura, seja uma referência e um dispositivo maior, propiciando a cada participante sentir-se estimulado a uma (re)leitura crítica do mundo em que está “inserido”. Essa processualidade requer certo “distanciamento”, provocado pelo diálogo-problematizador, reflexivo, para romper com paradigmas. Tal atitude implica o movimento de ruptura da *consciência ingênua* para construção da *consciência crítica*, lançando os sujeitos à *aventura histórica* de mudar sua *práxis*, contribuindo para transformar e reinventar a sociedade. Decorre daí que toda a conscientização é compromisso com uma *práxis* (trans)formadora. “(...) Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico”. (Freire, 1980, p. 26).

Nos encontros dialógicos, homens e mulheres aprendem a ler criticamente o seu contexto, participando de processos e dinâmicas em que juntos buscam compreender e interpretar diferentes aspectos e circunstâncias sociais, econômicas, culturais e políticas. Não há alguém que sozinho vai explicando/dizendo aos outros “verdades”, que passivamente são acolhidas, mas o *dizer a sua palavra* é direito de cada um; essa experiência interativa e cooperativa é capaz de favorecer que esses sujeitos se distanciem, para poderem olhar melhor os seus contextos e relações. *Re-ad-mirando-se* vão desvelando e compreendendo as diferentes interconexões e interesses que configuram o mundo em que sobrevivem, descobrindo-se também capazes de mudar essa realidade e a si mesmos. *Ação-reflexão-ação* constitui-se em *conscientização*, compromisso com a intervenção e a inserção na realidade circundante, como sujeitos autores da história e do “chão” em que vão se constituindo.

Nessa perspectiva, Vygotski (1982a, 1982b) expressa a importância de compreender a consciência, como forma especificamente humana de reflexo subjetivo da realidade, como produto das relações que aparecem durante a

formação e o desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema dessas relações, não é possível compreender a consciência. Assim, condições e relações dão origem à consciência humana, devido ao desenvolvimento da produção material da comunicação, por meio da linguagem. Nesse sentido, a tomada de consciência do indivíduo vai se ampliando cada vez mais, à medida que toma forma universal, mesmo que não a única, experimentando, muitas vezes, transformações radicais.

Esse é um processo aberto, dialógico e dialético, que sempre vai se renovando, assim como as mais diversas formas de vida e de organização do mundo se renovam, se modificam. Podemos afirmar que sem a conscientização – que se dá através de um encontro provocante e constituinte entre consciência e mundo, sempre pelo diálogo amoroso e reflexivo –, a consciência seria algo vazio, sem sentido. Juntos é que *corpo consciente* e mundo ganham realidade; sem perderem a identidade própria, um se identifica no outro. Portanto, desenvolver uma *práxis* educativa em que educadores e educandos vão aprendendo a ter a coragem de espantar-se, de assombrar-se, olhando para o seu contexto e para o próprio pensamento, como se d’antes nunca os tivessem visto, sentem a necessidade de perguntar sobre a *razão de ser* desse mundo e da própria existência humana, não apenas para ver e compreender, mas também para rever e transformar, para reencontrar-se e situar-se na \com a sociedade e no \com o mundo.

Assim sendo, o ser humano só se conscientiza à medida que toma consciência do seu mundo e que nele se encontra, se assume; ou seja, homens e mulheres encontram-se consigo mesmos, presentificando conscientemente o seu mundo e os outros. Esse processo dialético não para na constatação e no desvelamento das realidades dos homens e mulheres em meio ao contexto que os condiciona. A conscientização, então, necessariamente, é comprometimento com a transformação, assumindo a plenitude da *práxis*; precisando, para isso, uma permanente postura dialógico-reflexiva, que consiga sustentar uma permanente ação libertadora-humanizadora.

Emancipação/libertação

Nos círculos de cultura, não há alguém que sabe tudo e ensina a quem nada ou pouco sabe. O processo dialógico e coletivo reconhece que, mesmo condicionados, todos são capazes de identificar e significar palavras e contextos, para agirem e lutarem por sua autonomia, sua autoria e sua liberdade, seja na alfabetização, seja na ciência, seja na política. A educação libertadora possibilita que, refletindo e dialogando criticamente, se comece a descobrir que as *situações-limite* foram criadas por homens e mulheres em função de determinados interesses econômicos e políticos; sendo assim, também são

factíveis de mudança, como *inéditos-viáveis*. Assim, os participantes dos círculos de cultura vão se despidendo de uma visão ingênua do contexto próximo, da vida e do conhecimento, e começam a ousar *dizer a sua palavra*; palavra que é ação (trans)formadora e (re)criadora, que emancipa e liberta.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (Freire, 2006, p. 76-77).

As diferentes respostas que homens e mulheres vão dando aos desafios da realidade não mudam apenas o mundo, mas também o modo de ser e de viver dos próprios seres humanos, pois “no ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação” (Freire, 1980, p. 37), fazendo com que não sejam simplesmente “adaptados” aos contextos e aos outros. A simples apropriação do organizado e sistematizado socioculturalmente na história da humanidade não leva ao comprometimento e à criticidade; é o desafio de re-criar, de produzir o novo, de sentir/pensar/agir com as suas “mãos inteligentes”, que possibilita outras perspectivas, para o conhecimento da realidade, da história e da própria existência humana.

Destarte, descobrem-se *sendo* homens e mulheres em um mundo que é feito e significado pelo trabalho, pela linguagem, pelas emoções, pelos sentimentos, pelas convicções, pelas reflexões, pelos *saberes da experiência-feito* e pelos conhecimentos acadêmico-científicos, pelas decisões e ações de seres humanos, para que historicamente possam vir *sendo* (ou impedidos de ser). Voltam a assombrar-se com os diferentes contextos e com a própria condição de *quase-coisas*, questionando o *status quo* vigente que os emudece e marginaliza; reencontram-se e reerguem-se pelo questionamento crítico e rigoroso no diálogo-problematizador, reconstruindo coletivamente a capacidade e ousadia de aprender, conhecer, organizar-se e lutar, para transformar a sociedade dos seus tempos como sujeitos de ação-reflexão-ação.

Corroborando essa perspectiva, também Vygotski (1982a, 1982b) defende que a cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano, tendo os processos de mediação em dois planos: primeiro no interpessoal e, depois, no intrapessoal. O primeiro caracteriza-se pelas interações socioculturais entre

os sujeitos e, o segundo, pela apropriação e internalização desses elementos socioculturais. A integração desses dois tipos de atividades possibilita aos indivíduos retomarem o já vivido, criando novas situações, reorganizando-as e [re]significando-as socialmente. “A internalização das práticas culturais, que são a base do desenvolvimento humano, assume um papel de destaque, uma vez que a análise dos movimentos das ações experienciadas no plano social e sua passagem para ações internalizadas” (Bolzan, 2009, p. 34) são fatores preponderantes no processo de desenvolvimento de homens e mulheres.

Desse modo, descobrem que o primeiro passo a ser dado é libertar-se da alienação, da condição de objeto, o que só é possível se ousarem transcender os diferentes contextos e a si mesmos. A descoberta de suas possibilidades e capacidades permite-lhes aprender a se assumirem ética, política, estética e epistemologicamente. Então, de passivos receptores de algo pronto, os sujeitos passam a agentes ativos, tornando-se os criadores e os produtores de si mesmos e do mundo, emancipando-se.

Educar-se... auto(trans)formar-se

A proposta político-epistemológico-pedagógica freireana defende a não hierarquização silenciadora de uns sobre os outros; pela vivência dialógica, reconhece a importância e a capacidade gnosiológica e política de cada participante, como premissa para romper com uma prática de “educação bancária”, assumindo uma práxis educativa e política libertadora/emancipatória.

Freire jamais negou a diferença entre o papel do educador-professor e o dos educandos-estudantes. A função do educador-professor ganha legitimidade e autenticidade em sua intercomunicação com os educandos, pelo *escutar e dizer a sua palavra*; a processualidade é ponto de partida e de chegada da ação-reflexão-ação, é nessa prática dialética da “leitura de mundo-leitura da palavra” que homens e mulheres vão se humanizando.

Reiteramos que o diálogo investigador e crítico é a condição fundamental para que todos sejam provocados a assumir-se como sujeitos gnosiológicos e políticos, permitindo-se educar-se com os outros. Para tanto, saber silenciar é postura dialógica de quem autenticamente reconhece a outredade do interlocutor, acompanhando-o em sua narrativa sobre si e/ou sobre o seu contexto e sua história. Aprende intersubjetivamente, pela *palavração* com os outros e com os processos e lutas de transformação do mundo. Quer dizer, “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1979, p. 79). Então, esse educar a si mesmo não se dá na ipseidade e no isolamento; implica a presença e a escuta aos outros, na intersubjetividade dialógica, em um movimento de “afastamento” para olhar melhor, *re-ad-mirar*, deixar-se

surpreender com os contextos que os cercam, com as diferentes leituras e significações dos seus interlocutores. É reconhecer-se condicionado, mas com capacidade de *ser mais*; é auto(trans)formar-se permanentemente por meio da reflexão crítica sobre sua práxis, sabendo reconhecer que, enquanto se ensina, também se aprende com quem está na situação de aprendiz.

Para Bolzan (2009, p. 69), “a possibilidade de repensar os processos de ensinar e aprender implica a desconstrução e reconstrução da ação pedagógica, a fim de que possamos redimensionar a práxis”. Assim, em uma práxis crítico-libertadora, todos têm a possibilidade de envolver-se em aprendizagens coletivas, capazes de favorecer a subjetivação. Juntos, pela conscientização, vão assumindo o compromisso de transformar o contexto e reconhecer o seu inacabamento; refazer o mundo é também refazer a si mesmo.

Nessa direção, a auto(trans)formação permanente constitui-se dialeticamente em uma circularidade em espiral ascendente proativa, pelo reconhecimento do inacabamento de cada ser humano em busca do *ser mais* e de assumir-se como sujeito autor, com responsabilidade e autonomia. Desse modo, todos são coautores das aprendizagens auto(trans)formativas de cada um que participa da organização dos processos gnosiológicos e das lutas políticas para se autoeducarem, intersubjetivamente, pela conscientização e pelo comprometimento com a transformação do mundo, em um processo de ação-reflexão-ação.

Diante disso, podemos afirmar que dizer a palavra implica organizar, interpretar e explicitar experiências, de modo que significados e sentidos sejam reconstruídos, a partir de um diálogo interativo, no qual ideias, contradições e conflitos podem gerar novos conhecimentos. De acordo com Bolzan (2009), Vygotski refere que a “construção do conhecimento pelo homem traz consigo sempre elementos socioculturais, além de uma colaboração anônima, fazendo dele um sujeito projetado para o futuro, o indivíduo que contribui para produzir e construir novidades, modificando seu presente” (p. 150).

Enfim, as mudanças do cotidiano permitem a manifestação das alterações da compreensão sobre os elementos culturais, colocando em uso os recursos construídos colaborativamente, à medida que, ao (trans)formarem o dizer em saber, são capazes de modificar a situação, utilizando esses novos recursos para a constituição da práxis. Os processos pessoais, interpessoais e culturais são constituintes da auto(trans)formação, assentada na expressão de ideias e conhecimentos, permitindo comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informação, colocando em marcha o processo coletivo de reflexão, que não deixa indiferente a nenhum dos sujeitos, mas os desafia a, permanentemente, reconstruir seu sentir\pensar\agir.

(In)conclusões

Constatando uma *sociedade em trânsito*, na qual muitos homens e mulheres viviam \viverem como *sombras reflexas* dos opressores, a proposta epistemológico-política de Freire coloca-se como possibilidade e como compromisso de desenvolver, em cada sujeito, alfabetizando ou não, o empoderamento, como forma de conscientizar-se da sua condição de silenciamento e falta de autonomia para, pelo diálogo crítico-reflexivo, assumirem-se como sujeitos da sua emancipação e libertação humana, epistemológica e política. Eis porque defendeu e construiu uma pedagogia com os oprimidos, reconhecendo e empoderando homens e mulheres impedidos de *ser mais*.

Para o autor, trata-se, primeiramente, de confiar na capacidade de cada homem e cada mulher *dizer a sua palavra*, reconhecendo-os como sujeitos culturais, gnosiológicos e políticos. Assim, saber escutá-los implica reconhecê-los, com suas *manhas e artimanhas*, a partir da sua condição sociocultural, mesmo que ainda emudecidos pelos contextos de opressão, é propiciar que emerjam do silêncio e sejam protagonistas capazes de expressar a sua condição humana pela linguagem.

Essa práxis epistemológico-política põe em relevo as concepções freireanas, reiterando que ter os pés conscientemente no contexto significa dar um passo para fora dele; somente quem toma consciência do espaço-tempo presente pode vislumbrar um futuro diferente, aceitando o risco de ajudar a construir uma nova história com a força da utopia, do sonho possível, superando os limites impostos pelo sistema. Trata-se de uma relação dialética entre o contexto – que condiciona – e a utopia, o sonho de um mundo com relações e convivências diferentes. A conscientização convida-nos a assumir um esperançar frente ao mundo, engajando-se para transformá-lo.

A vivência das diferentes “genteidades”, na totalidade das dimensões e dos aspectos da *inteireza dos corpos conscientes* ainda se coloca como possibilidade para quem, em outros tempos e outros lugares, com Freire e Vygostki, aceita educar-se e comprometer-se com uma *práxis* pedagógica, epistemológica e política, com vistas a uma sociedade em que homens e mulheres possam *ser mais*.

Reconhecendo e dialogando com homens e mulheres poderemos ir descobrindo-nos como totalidades complexas, partes de uma totalidade sócio-histórico-cultural ainda maior, conscientizando-nos dos condicionamentos e do inacabamento e, por isso mesmo, capazes de auto(trans)formar-nos, com a ousadia de correr o risco da aventura histórica como possibilidade de vislumbrar e construir horizontes mais esperançosos. Sabendo-se e assumindo-se em permanentes e inacabadas (re)construções, a participação consciente e responsável de cada um tem importância ímpar, para que os processos de (trans)formação, dentro da dinâmica dialética *leitura de mundo-leitura da palavra*, venha concretizar-se em uma sociedade e uma vida com mais bonitezas para todos os homens e mulheres.

Referências

- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, 174p.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979, 218p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979, 218p.
- _____. *Conscientização*. 1 ed. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 1980, 102p.
- _____. *A importância do ato de ler*. 41 ed. São Paulo. Cortez, 1992, 67p.
- _____. *Professora Sim, Tia Não*. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2001, 127p.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 1 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006, 162p.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 32 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2009, 158p.
- HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente com professores. I: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação permanente*. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2015, 17-28p.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Expressividade e educação. In: HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. *Memórias, diálogos e sonhos do educador*. 1 ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005, 251-267p.
- ROSAS, Paulo. Paulo Freire: alfabetização, conscientização, leitura crítica do mundo. In: HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. *Memórias, diálogos e sonhos do educador*. 1 ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005, 175-186p.
- YIGOTSKI, Lev Semyonovichi. *Obras Escogidas – Tomo I*. 1 ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1982a, 496p.
- _____. *Obras Escogidas*. 1 ed. TOMO II. Madrid: Visor Distribuciones, 1982b, 484p.

ARTIGOS

TEMA LIVRE

ESCRITA ALFABÉTICA: MÉTODOS DE ENSINO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ALPHABETIC WRITING: TEACHING METHODS AND INSTRUMENTS FOR EVALUATION

Ana Cristina Sousa Xavier

acs-xavier@hotmail.com

Neide Brito Cunha

neidedebritocunha@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo expor uma revisão de literatura e um levantamento de pesquisas sobre a Escrita Alfabética, devido a sua importância para o sucesso do aprendizado escolar. Para tanto foram expostos os aspectos de formação da língua escrita como a utilização dos símbolos, a formação lexical, a extensão das palavras, a complexidade silábica e os aspectos de consciência fonológica. Do ponto de vista histórico foram abordados os métodos de alfabetização utilizados a partir 1880 até o período em que ocorreu a chamada “desmetodização”. Acrescentou-se também a este trabalho um levantamento de dados bibliográficos que possibilitou apresentar os instrumentos de avaliação da escrita mais utilizado no Brasil no período de 1996 a 2017, sendo que é possível apontar atividades comuns a estes instrumentos, a saber: o ditado, a hipótese de escrita e a redação.

Palavras-chave: Escrita. Ensino Fundamental. Alfabetização. Avaliação.

Abstract

This paper aims to present a review of the literature on Alphabetical Writing, due to its importance for the success of the school learning. For this purpose, the aspects of written language formation such as the use of symbols, lexical formation, word extension, syllabic complexity and aspects of phonological awareness were exposed. As historical observations the methods of literacy used from the 1880s until the period in which the so-called “dematerialization” took place were discussed. A bibliographic data survey was also added to this paper, which made it possible to present the most used writing evaluation instruments in Brazil from 1996 to 2017, and it is possible to point out activities common to these instruments, namely dictation, hypothesis of writing and redaction.

Keywords: Writing. Elementary School. Literacy. Evaluation.

São diversas as possibilidades de aprofundamento da escrita como objeto de pesquisa já que sua definição é ampla e passa por diversos momentos históricos e culturais. Nessa variedade surgem teorias sobre o processo de sua

evolução que esclarecem o seu uso como instrumento de expressão social e como ferramenta de expressão individual.

Ferreiro (2011) explica que, normalmente, a escrita infantil é considerada a partir dos aspectos gráficos que se referem à qualidade do traço, à distribuição espacial, à orientação – esquerda para a direita, de cima para baixo – e à orientação dos caracteres individuais – inversões, rotações etc. Explica que a aprendizagem da escrita segue uma evolução que tem início na representação icônica com o uso de desenho para surgir a expressão escrita. Posteriormente, surge a representação não icônica, na qual há buscas por formas de diferenciação na formação da palavra com a utilização de estratégias como letras diferenciadas e alteração na quantidade de letras. O último aspecto a se conseguir nessa construção é a compreensão de que ela apresenta valor sonoro. Para Fonseca (1987), o aprendizado da escrita é formado por meio da incorporação de novos elementos a outros já integrados, propiciando ao sujeito que a partir das informações que já conservou consiga incluir novos elementos que resultam em adaptações integradas que são definidas como o aprendizado em si.

No Brasil, a escrita é aprendida no Sistema Alfabético, como definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). Dessa forma é importante que o educador compreenda sua estrutura e formação. Dehaene (2012) descreve que ele é um inventário gráfico que consegue classificar a menor unidade sonora da língua falada que é o fonema. Lemle (2004) explica que o modelo ideal da escrita alfabética acontece quando há relação de um fonema para um grafema, porém no Português são poucos os casos em que isto ocorre.

No sistema alfabético da Língua Portuguesa podem ser apontadas três relações. A primeira denominada relação biunívoca, que ocorre quando o som corresponde exclusivamente a uma letra (grafema). A segunda é caracterizada pela existência de correlação múltipla, quando há variação do som dependendo da posição em que a letra (grafema) é apresentada na palavra, como encontrados como “l” – nas palavras lua, calma e sal. A terceira relação se refere à concorrência em que duas letras se apresentam aptas a representar o mesmo som mesmo estando no mesmo lugar, como no exemplo das letras “s” e “z” que, quando apresentadas entre vogais, representam um único som, como nos exemplos: mesa, reza, casar, azar (LEMLE, 2004).

Outra característica a ser observada na formação do sistema de escrita alfabética se refere à formação da estrutura silábica e por consequência das palavras. Salles e Parente (2007) explicam que os termos utilizados apresentam características psicolinguísticas diferentes e que podem ser classificadas em quatro critérios. O primeiro se refere à lexicalidade, que acena para o uso de palavras reais e pseudopalavras. A palavra pode ser compreendida como uma unidade linguística que tem significado que pertence a uma classe gramatical,

correspondendo a um som da fala ou a conjuntos de sons e na escrita.

O segundo critério se refere à extensão que pode ser de estímulos curtos e longos. Salles, Parente e Freitas (2010) explicam que a extensão se refere ao número de letras que compõem a palavra e à complexidade silábica que se apresenta na sua estrutura. Silva (2014) afirma que uma estrutura silábica é constituída necessariamente por uma vogal – V – e que ela é composta também pela união de vogais e consoantes – C -, tendo como estrutura máxima no Português a formação “CCVCC”.

O terceiro critério se refere à frequência que ocorre na língua e podem ser de palavras frequentes e não frequentes. Stivanin e Scheuer (2007) consideram que a frequência é uma das variáveis mais citadas em pesquisas, tratando-se do número de vezes em que uma palavra escrita pertencente ao vocabulário ocorre numa determinada língua. Nesse sentido, de acordo com o número de ocorrências, elas são classificadas como palavras de alta e de baixa frequência, assim sendo, as de alta frequência ocorrem na língua mais vezes do que as de baixa frequência.

E enfim, o quarto critério se refere à regularidade que pode ser de estímulos regulares e irregulares. Salles, Parente e Freitas (2010) explicam que a regularidade se refere às regras de conversão grafema-fonema. São, dessa forma, caracterizadas as palavras regulares como aquelas que apresentam relação unívoca entre grafema e fonema e as irregulares são aquelas com relações grafofonêmicas imprecisas.

Essas características psicolinguísticas influenciam no aprendizado do princípio alfabético, que acontece quando há compreensão das relações entre fonemas e letras. Moojen (2004) o explica como consciência fonológica, que além da capacidade de reflexão, abrange a capacidade de manipular os sons: contando, unindo, segmentando, suprimindo, substituindo, adicionando, substituindo e transpondo fonemas, sílabas, rimas e aliterações, que são as capacidades que possibilitam ao sujeito refletir conscientemente sobre os sons da fala e sobre como tais sons se organizam na formação das palavras.

Assim, a palavra é outro aspecto que a criança precisa aprender. Para isso, Abaurre e Silva (1993) consideram que as crianças o fazem tendo como base a observação da escrita adulta e argumentam, também, que os trabalhos sobre segmentação na escrita têm como inquietação saber como as crianças elaboram o conceito de palavra a fim de entender como utilizar os espaços em branco de acordo com as normas. Para Batista et al. (2005), a compreensão da função da organização dos espaços em branco e a pontuação são importantes aspectos da organização da escrita alfabética. Esses autores consideram que identificar as diferenças entre a segmentação da escrita e da fala oportuniza o domínio ortográfico, da morfossintaxe escrita, da pontuação e do parágrafo, nos momentos subseqüentes ao aprendizado das palavras.

Nessa perspectiva, todos os aspectos abordados anteriormente devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem da escrita alfabética a fim de que não surjam dificuldades de aprendizagem na alfabetização, pois tal situação pode causar empecilhos na tomada de conhecimento do sistema de representações dos sons. As dificuldades de aprendizagem podem resultar de falhas que podem ser inerentes ou não ao processo de aprendizagem e que podem ou não abranger um grupo heterogêneo de problemas que alteram as possibilidades do aprender, não havendo alterações do sistema nervoso central (FONSECA, 2016). Assim, é importante que os professores tenham conhecimento das dificuldades de aprendizagem, mas precisam compreender que têm sido encaminhadas muitas crianças para avaliação especializada sem que apresentem causas orgânicas que justifiquem um distúrbio e que, na maioria dos casos, os problemas são advindos de dificuldades de caráter pedagógico, sendo caracterizados pela inconformidade com o método de ensino escolhido (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007).

Nesse contexto, há necessidade de que se identifique com maior clareza a causa das dificuldades de aprendizagem a fim de possibilitar o planejamento da intervenção, como explicado por Kauark e Silva (2008). Portanto, é importante conhecer os métodos de alfabetização e considerá-los como fatores que interferem no aprendizado do sistema de escrita alfabético positiva ou negativamente, dependendo do caso.

Mortatti (2010) explica o processo de alfabetização escolar é o ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna e devem ser consideradas as suas características complexas e multifacetadas por estar envolvido por ações especificamente humanas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, BRASIL, 1997) explicam a alfabetização sob duas dimensões, sendo uma restrita que é definida como o processo de aquisição da escrita alfabética e a outra, mais ampla, que se refere ao período de ensino em que ocorre o aprendizado da Língua Portuguesa.

São apontadas duas abordagens básicas dos métodos de alfabetização, que podem ser classificados como analítico e sintético. O método analítico é compreendido como um aprendizado que ocorre inicialmente nas unidades de significado – textos, frases, palavras – para depois se abreviarem às unidades menores – sílabas e fonemas – como defendido pelos PCN. No método sintético ocorre o contrário, com início do aprendizado nas unidades menores para posteriormente envolver as unidades de significado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SEABRA; DIAS, 2011).

No entanto, ao longo da história, são encontradas combinações de métodos, que Seabra e Dias (2011) expuseram em uma linha do tempo, adaptados de um estudo de Mortatti (2006), sobre a sequência de métodos históricos que ocorreram na alfabetização desde o ano de 1880, no Brasil. Resumidamente,

podem ser apontados momentos históricos, sendo que o primeiro de 1880 a 1889, denominado “Metodização do Ensino”. As cartilhas foram muito utilizadas no início dessa prática da alfabetização no Brasil por serem avaliadas como um material que facilitava o ensino da leitura e escrita (MENDONÇA, 2011). A primeira versão, de origem Portuguesa, e denominada de silabário foi enviada para o Brasil em uma obra intitulada “Cartinha para Aprender a Ler” de João de Barros. O Método Castilho foi outra cartilha utilizada no Brasil que apresentava o abecedário, silabário e textos de leitura.

Posteriormente, o poeta João de Deus lançou a Cartilha Maternal por ser contra os métodos da soletração e silabação para o ensino da leitura e que se caracterizava como um método de palavração. Essa situação iniciou a difusão dos métodos analíticos no Brasil durante a República. Outras cartilhas foram divulgadas no país e a partir de 1930 e houve o crescimento de em número e sua publicação se tornou negócio lucrativo, segundo Mendonça (2011).

Aproximadamente em 1930, as cartilhas passaram a ter como base os “métodos mistos ou ecléticos – analítico-sintético e vice-versa – especialmente em decorrência da disseminação e da repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho” (MORTATTI, 2000, p. 45), que tinha como objetivo medir o nível de maturidade para o avanço da eficiência no aprendizado da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização. Esse fato resultou na diminuição da importância do método de ensino e aumentou a importância das questões de ordem psicológica.

Mendonça (2011) cita que, em pesquisas realizadas nos anos 1960 e 1980, são descritas adoções de diversas outras cartilhas no Estado de São Paulo, como o Caminho Suave, Quem sou Eu?, Cartilha Sodré, No Reino da Alegria, Mundo Mágico e Cartilha Pipoca. Porém, começaram a ser apresentadas dificuldades no ensino de leitura e escrita com as cartilhas e questionamentos sobre os métodos, assim foi promovida intensamente a divulgação do pensamento construtivista e interacionista sobre alfabetização, em meados de 1980, sendo denominado de Psicogênese da Língua Escrita (MENDONÇA, 2011).

Para Mortatti (2010), a partir da década de 1980, surgiram questionamentos a cerca do fracasso da alfabetização no Brasil, principalmente das classes menos favorecidas, o que provocou a busca por novas metodologias. A autora observa que foram adotados pelos pesquisadores três modelos teóricos: o construtivismo; o interacionismo linguístico; e letramento com o objetivo de que fossem solucionados os problemas da alfabetização.

Para Mortatti (2010), a Psicogênese da Língua Escrita surge como pensamento construtivista e interacionista e foi confundido como metodologia de ensino pelos brasileiros. Ferreira (1999), autora dessa teoria, relata que não propõe uma metodologia de ensino, mas apresentar a interpretação do processo de aprendizagem da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende.

Nessa nova abordagem, Ferreiro (2011) explica que a escrita infantil segue uma linha de evolução construtiva que pode ser percebida em períodos que se subdividem. O primeiro se refere à utilização de desenho para expressar a escrita. No segundo período, busca-se por formas de diferenciação com controle progressivo das variações nos eixos qualitativo – utilização de letras diferenciadas – e do eixo quantitativo – alteração na quantidade de letras. O terceiro período apresenta característica de fonetização da escrita, tendo início no período silábico e culminando no período alfabético. Mortatti (2010) considera que, a partir dessa confusão, o modelo foi oficializado pelas políticas públicas para a alfabetização o que gerou um sério problema sobre a metodização do ensino da leitura e escrita por não apresentar um método, mas uma nova didática com base em uma teoria de ensino e de aprendizagem na alfabetização, situação que contribuiu para um processo de desmetodização da alfabetização.

Ângelo, Zannini e Menegassi (2004) complementam citando que, no Interacionismo Linguístico, como descrito nos PCN, o conteúdo é modificado em conhecimento próprio e a construção do conhecimento da língua é realizada a partir de práticas contextualizadas e significativas. Isso ocorre com a apropriação do conteúdo pelo sujeito, situação na qual se objetiva utilizar o produto escrito por meio da ação.

Já os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) apontam o letramento como fruto de uma prática social que utiliza a escrita como sistema simbólico e tecnológico. Assim, “São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (p. 21). Nessa percepção, é explicado que nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento por ser impossível não participar dessas práticas de alguma forma.

Para Mortatti (2010), os PCN de 1997 introduziram o modelo construtivista como foco principal, o interacionismo linguístico e o letramento na educação brasileira e a partir de então eles foram gradativamente incorporados e se encontram em vigência até hoje. Porém, mesmo com essa oficialização não houve unanimidade na prática alfabetizadora e as cartilhas continuaram a ser utilizadas. Soares (2004) completa explicando que a alfabetização e o letramento passaram a ser consideradas práticas isoladas. Essa situação, segundo a autora, foi um grande equívoco, pois são processos que ocorrem simultaneamente, sendo interdependentes e indissociáveis. A compreensão dessas diferenças provocou um conflito que resultou na prevalência do letramento e na perda da especificidade da alfabetização, trazendo maiores consequências para o fracasso na alfabetização.

Para Soares (2004), os professores precisam compreender a distinção dos dois conceitos e ao mesmo tempo entender a sua simultaneidade a fim de que ocorra a recuperação da especificidade da alfabetização. Para que ela ocorra,

há a exigência de múltiplas metodologias e no letramento deve haver uma proposta na qual as crianças participem de eventos variados de leitura e de escrita e apliquem positivamente as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que a envolvem. Mas como tem sido avaliada a escrita em pesquisas em um país desmetodizado?

Avaliação da escrita – levantamento de pesquisas

Para que esta pergunta seja respondida, há necessidade de se conhecer quais instrumentos de avaliação de escrita são utilizados nas pesquisas no Brasil e qual o perfil das atividades utilizadas nestes instrumentos. Para isso, foi realizado um levantamento que revisa duas publicações, a primeira de Suehiro, Cunha e Santos (2007), que identificaram os instrumentos utilizados de 1996 a 2005 e de Léon et al., que pesquisaram os instrumentos para este fim do período de 2009 a 2014.

Para complementar esses levantamentos foram pesquisados os períodos faltantes, de 2006 a 2008 e de 2015 a 2017, para este estudo. Foi então elaborada Tabela 1, que em ordem cronológica, apresenta os dados obtidos dos últimos 21 anos de avaliação da escrita no Brasil.

Tabela 1 – Instrumentos utilizados para avaliar a escrita de 1996 a 2017 e formas de avaliação

| Período | Referência | Instrumentos utilizados | Formas de avaliação |
|-------------------|--------------------------------|---|----------------------------|
| 1996 a 2005 | Suehiro, Cunha e Santos (2007) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Redação 2. Ditado International Dyslexia Test 3. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 4. Prova de Escrita Sob Ditado 5. Escrita do Nome de Figuras 6. Ditado/Cópia de Palavras 7. Ditado de Palavras 8. Prova de Aproveitamento em Língua Portuguesa 9. Escrita de Palavras Reais e Inventadas 10. Jogo de Forca 11. Produção de Textos 12. WRAT – Produção Escrita 13. Teste Metropolitano de Prontidão | mais utilizado o ditado |
| 2006 a 2008 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 2. Tarefa de Escrita 3. Escala de Avaliação de Palavras (EAVE) 4. Teste de Desempenho Escolar- TDE 5. Hipóteses de Escrita 6. Lista de Palavras / Escrita sob Ditado 7. Tarefas de Escrita 8. Decisão Ortográfica | mais utilizado o ditado |

| | | | |
|-------------------|--------------------|---|---|
| 2006 a 2008 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 9. ITPA – Versão brasileira do Illinois Test of Psycholinguistic Ability 10. Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas 11. Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita BALE-On-line 12. Avaliação de estágio da alfabetização 13. Avaliação da Hipótese de Escrita 14. Exame de Avaliação da Linguagem– TIPITI | mais utilizado o ditado |
| 2009 a 2014 | Léon et al. (2016) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de Desempenho Escolar- TDE 2. Hipóteses de Escrita 3. Lista de Palavras / Escrita sob Ditado 4. Escala de Disgrafia de Lorenzini 5. Ditado de Palavras e Pseudopalavras Isoladas 6. Teste de Desempenho Escolar Cognitivo – Linguístico – Versão Coletiva 7. Manual se Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MDE) 8. Prova de Escrita sob Ditado 9. Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) 10. Prova de Escrita sob Ditado – versão reduzida 11. Exame de Linguagem (TIPITTI) 12. Avaliação de Produção Escrita de História 13. Ditado de Palavras e Pseudopalavras 14. Escrita de Resumo 15. Ditado de 40 pseudopalavras 16. Avaliação do Ditado Oral de Palavras Isoladas 17. Ditado de Palavras 18. Material para Produção de Texto Descritivo e Narrativo 19. Ditado de Palavras 20. Ditado de Palavras 21. Escala de Avaliação de Palavras (EAVE) 22. Pró-Ortografia – Protocolo de Avaliação da Ortografia 23. Produção Espontânea de Textos e Análise Qualitativa da Produção Escrita | mais utilizados: ditado, aspectos ortográficos com diversas formas de interpretação e com base nas abordagens cognitiva ou psicogênica; aspectos gráficos |
| 2015 a 2017 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de desempenho escolar – TDE 2. Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado 3. Teste de Desempenho de Escrita 4. Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental 5. Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) 6. Realismo nominal 7. Ditado de palavras 8. Redação 9. Escrita temática induzida por figuras 10. Tarefa de Escrita | mais utilizado o ditado |

| | | | |
|-------------------|---------|--|-------------------------|
| 2015 a 2017 | Autoras | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de desempenho escolar – TDE 2. Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado 3. Teste de Desempenho de Escrita 4. Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental 5. Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) 6. Realismo nominal 7. Ditado de palavras 8. Redação 9. Escrita temática induzida por figuras 10. Tarefa de Escrita 11. Palavras e pseudopalavras 12. Teste de Escrita Inventada foram adaptadas do Sistema de Classificação 13. Redação analisada 14. BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita 15. Ditado de Palavras do Protocolo de Avaliação do Pró-Ortografia, Sondagem e Diagnóstico – Programa Ler e Escrever da SESP – Ditado com aspectos construtivistas | mais utilizado o ditado |
|-------------------|---------|--|-------------------------|

O primeiro trabalho encontrado foi o Suehiro, Cunha e Santos (2007), que focalizou a produção científica sobre a escrita e buscou identificar a maneira como os pesquisadores da área estavam avaliando este construto no contexto escolar, entre 1996 e 2005, em periódicos científicos de psicologia classificados pelo sistema Qualis Periódicos, da Capes, como A Nacional. Dentre os resultados, as autoras apontaram que a escrita foi avaliada com outros construtos como a leitura, a consciência fonológica e a consciência sintática. Quanto aos participantes das pesquisas, constataram que 87,5%, dos 32 artigos analisados, focalizaram crianças. Elas encontraram os seguintes instrumentos de avaliação da escrita: Redação, Ditado *International Dyslexia Test*, Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Prova de Escrita Sob Ditado, Escrita do Nome de Figuras, Ditado/Cópia de Palavras, Ditado de Palavras, Prova de Aproveitamento em Língua Portuguesa, Escrita de Palavras Reais e Inventadas, Jogo de Força, Produção de Textos, WRAT – Produção Escrita, Teste Metropolitano de Prontidão. Observaram, ainda, que o instrumento mais utilizado pelos autores na avaliação da escrita foi o ditado, com 59,4%, e que somente 28,1% dos instrumentos apresentavam evidências de validade, consideradas características essenciais para uma avaliação pautada em princípios científicos.

No período de 2006 a 2008 foi realizado levantamento para este estudo e foram encontradas 9 pesquisas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde –

Psicologia Brasil (BVS-Psi), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (*PePSIC*) e Google Acadêmico. Nos resultados, constatou-se que grande parte das pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças, sobretudo no curso do Ensino Fundamental I, corroborando os estudos de León et al. (2016). Nos artigos, foram descritos 12 instrumentos de avaliação, a saber: Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Tarefa de Escrita, Escala de Avaliação de Palavras (EAVE), Teste de Desempenho Escolar – TDE, Hipóteses de Escrita, Lista de Palavras / Escrita sob Ditado, Tarefas de Escrita, Decisão Ortográfica, ITPA – Versão brasileira do Illinois Test of Psycholinguistic Ability, Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas, Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita BALE – *On-line* Avaliação de estágio da alfabetização, Avaliação da Hipótese de Escrita, Exame de Avaliação da Linguagem–TIPITI.

Considerando que a escrita é uma habilidade complexa e essencial para a inserção social, León et al. (2016), a partir do referencial teórico da psicologia cognitiva e da neuropsicologia, objetivaram fazer uma revisão da literatura sobre os instrumentos de avaliação da escrita a partir de pesquisas nacionais, no período de 2009 a 2014, identificando quais componentes tais instrumentos avaliaram. Os autores recorreram às bases de dados BVS-Psi, PEPSIC e selecionaram 95 artigos. Nos resultados, verificaram que houve o predomínio de publicações em periódicos de fonoaudiologia, psicopedagogia, educação e psicologia. Constataram que grande parte das pesquisas incluiu populações de desenvolvimento típico, tendo como foco crianças, sobretudo no curso do Ensino Fundamental I. Nos artigos, foram descritos 37 instrumentos de avaliação, dos quais 23 foram identificados, a saber: Teste de Desempenho Escolar – TDE, Hipóteses de Escrita, Lista de Palavras / Escrita sob Ditado, Escala de Disgrafia de Lorenzini, Ditado de Palavras e Pseudopalavras Isoladas, Teste de Desempenho Escolar Cognitivo – Linguístico – Versão Coletiva, Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MDE), Prova de Escrita sob Ditado, Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), Prova de Escrita sob Ditado – versão reduzida, Exame de Linguagem (TIPITI), Avaliação de Produção Escrita de História, Ditado de Palavras e Pseudopalavras, Escrita de Resumo, Ditado de 40 pseudopalavras, Avaliação do Ditado Oral de Palavras Isoladas, Ditado de Palavras, Material para Produção de Texto Descritivo e Narrativo, Ditado de Palavras, Ditado de Palavras, Escala de Avaliação de Palavras (EAVE), Pró-Ortografia – Protocolo de Avaliação da Ortografia, Produção Espontânea de Textos e Análise Qualitativa da Produção Escrita. Dentre eles, houve predomínio de testes que mensuravam aspectos ortográficos com diversas formas de interpretação e com base nas abordagens cognitiva ou psicogênica. Houve utilização de instrumentos definidos para a avaliação da produção e em menor quantidade aqueles que mensuram os aspectos gráficos.

Para León et al. (2016), os resultados das pesquisas revelaram instrumentos pautados na teoria psicogenética, na abordagem neuropsicológica e a cognitiva e ressaltaram que, na América Latina, há realização de avaliação qualitativa da escrita segundo os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky, descritos anteriormente nesta pesquisa. Os autores apontaram, também, demandas para investigações na área como o desenvolvimento e a padronização de instrumentos que contemplem a avaliação dos distintos componentes da escrita, nomeadamente aqueles mais negligenciados nas produções atuais, os aspectos gráficos e de produção textual e a exploração pormenorizada da qualidade psicométrica dos instrumentos disponíveis, como já apontado no estudo de Suehiro, Cunha e Santos (2007).

León et al. (2016) esclarecem, ainda, que os estudos nacionais apresentam definições empobrecidas do conceito de escrita, gerando falta de delimitação em algumas pesquisas, denotando duas situações possíveis. A primeira de que novos instrumentos podem estar sendo gerados e cita como exemplo a utilização de muitos instrumentos em um único artigo. A segunda situação se refere à utilização de tarefas específicas com atividades que eram desenvolvidas para aquela investigação, assim sem qualidades psicométricas. As autoras consideraram que não houve evolução desde a pesquisa realizada por Suehiro, Cunha e Santos (2007) e que ainda existem limitações de instrumentos padronizados.

A fim de dar continuidade a este estudo foram verificados os artigos publicados em um recorte dos últimos três anos de 2015 a 2017. Para isso foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), tendo sido encontrados 19 artigos que citaram 15 instrumentos.

Esses estudos apontaram para os seguintes instrumentos de avaliação da escrita: Teste de desempenho escolar – TDE, Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado, Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental, Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), Realismo nominal, Ditado de palavras, Redação, Escrita temática induzida por figuras, Tarefa de Escrita, Palavras e pseudopalavras, Teste de Escrita Inventada foram adaptadas do Sistema de Classificação, Redação analisada, BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita, Ditado de Palavras do Protocolo de Avaliação do Pró-Ortografia, Sondagem e Diagnóstico – Programa Ler e Escrever da SESP – Ditado com aspectos construtivistas. Os três instrumentos mais utilizados nesse período foram o TDE, apresentado em cinco pesquisas; a Prova de escrita de palavras e pseudopalavras sob ditado, utilizada em três publicações, sendo que não eram instrumentos pré-definidos, concordando com os achados de León et al. (2016); e o Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental, composto por

um ditado de palavras, problemas aritméticos e uma prova de reconhecimento figural, tendo sido utilizado por duas vezes. Assim também ocorreu com a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) e com a Redação.

Nos últimos 21 anos, considerando os anos de 1996 a 2017, foram elencadas pesquisas que citaram 62 instrumentos, sendo que a atividade de ditado foi a mais utilizada com 62,9%. Os instrumentos descritos nessas duas décadas de pesquisas com crianças no Ensino Fundamental 1 podem ser inseridos em três categorias de atividades. A primeira se refere aos instrumentos que empregam a ferramenta “Ditado”, na qual o pesquisador (professor) fala palavras e/ ou pseudopalavras a fim de que a criança escreva o que ouviu. A segunda categoria se constitui das atividades que se originam na “Análise da escrita com aspecto qualitativo”, nesta perspectiva foram utilizadas atividades que se baseavam na Teoria Psicogenética da Escrita, sendo que nesta há apresentação de imagens que devem ser identificadas pela criança a fim de que a mesma escreva o nome da figura. E, enfim, a terceira categoria se refere à escrita a partir de uma situação de “Produção de texto” ou “Redação” que se refere à escrita de um texto que se caracteriza pela presença de exigência de aspectos como parágrafos, coerência, coesão etc.

Considerações finais

Pode-se concluir que entre 1996 e 2005 a avaliação da escrita se apresentava com muito mais instrumentos baseados na metodologia de ditado, padrão que permaneceu até 2009, quando ocorreu o acréscimo da metodologia baseada na psicogênese com atividades de nomeação por figuras. É interessante perceber que com o passar do tempo outra o ditado voltou a ser mais utilizado.

Nessa perspectiva, percebe-se a influência que o processo histórico da alfabetização tem sobre o processo histórico de avaliação da escrita. É possível perceber que com a incorporação da Psicogênese da Língua Escrita nos PCN, ela passou a ser mais considerada nas pesquisas nos anos seguintes. Situação semelhante ocorreu com a redação ou produção de texto na última década em que o Letramento passou a ter mais ênfase.

Outro aspecto a ser considerado é que assim como ocorreu uma desmetodização do processo de alfabetização, ocorreu situação semelhante com o processo avaliativo já que é apontada pelas pesquisas a utilização de muitas atividades sem padronização, sendo elaboradas pelos próprios pesquisadores para utilização naquela pesquisa com base na “metodologia” de ensino vigente e, portanto, sem qualidade psicométrica. Desse modo é importante que novos instrumentos de avaliação da escrita sejam elaborados com a devida qualidade psicométrica e levando em consideração os aspectos históricos e culturais do aprendizado da Língua Escrita no Brasil.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 89-102, abr. 1993.
- Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100011>. Acesso em: 29 de abr. de 2017.
- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. **Revista UNILETRAS**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, n. 26, p.79-98, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/cmpangelo.pdf>>. Acesso em: 4 de julho de 2017.
- BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFGM, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SE, 1997. Disponível em: <[2http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf)>. Acesso em: 22 de abr. de 2017.
- CARVALHO, F. B.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n.75. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: Abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FONSECA, V.; MENDES, N. **Escola, escola quem és tu?** Perspectivas psicomotoras no desenvolvimento humano. Lisboa: Editorial Notícias, 1987.
- KAUARK, F. S.; SILVA, V. A. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009>. Acesso em: 16 de jul. de 2017.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEÓN, C. B. R. *et al.* Como avaliar a escrita? Revisão de instrumentos a partir das pesquisas nacionais. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 331-345. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/11.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.
- MENDONÇA, O. S. **Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 23-35. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 4 de ago. de 2017.
- MOOJEN, S. **CONFIAS: Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MORTATTI, M. R. L História dos métodos de alfabetização no Brasil, 2006. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 25 de nov. de 2017.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, n. 52, p. 41-54, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052>. Acesso em: 27 de jan. de 2017.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações políticas públicas e seus sujeitos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-410, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

SALLES, J.F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/188/18820207/>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300006. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SEABRA, G. A.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011. Acesso em: 28 de out. de 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

STIVANIN, L.; SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342007000300008. Acesso em: 16 de jul. de 2017.

SUEHIRO A. C. B.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da Escrita no contexto escolar entre 1996 a 2005. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 61-70. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n1/v8n1a08.pdf>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

POLÍTICAS MONOLÓGICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

MONOLOGICAL POLICIES ON TEACHER TRAINING OF LITERACY TEACHERS

Nayara Santos Perovano

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
nayperovano@gmail.com*

Monique Linciano de Azevedo Costa

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
moniquelincianocosta@gmail.com*

Resumo

Este artigo tem por finalidade compreender e problematizar como programas de formação certificada, atrelados à lógica neoliberal, concebem e se vinculam com o campo da alfabetização e, sobretudo, com a formação de professores alfabetizadores e as consequências dessas políticas para o sistema educacional. Pautado nos pressupostos teóricos de Bakhtin, elabora um panorama das políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores e indaga suas intenções e efeitos para a educação. Conclui que as políticas públicas ainda possuem discursos monológicos adotados de maneira vertical que legitimam, forçadamente, a perspectiva teórica adotada em seus documentos como a ideal nas classes de alfabetização, contribuindo para perpetuar a fronteira entre a docência e seu planejamento.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Lógicas neoliberais.

Abstract

This essay aims to understand and problematize how certifying training programs, tied in a neoliberal logic, conceive and attach to the literacy field and, specially, to the teacher training, studying the consequences of these policies for the educational system. Assuming Bakhtin as main theoretical intercessors, this essay traces a panorama of the national policies for the continuing literate teacher training and interrogate their effects and intention for education. For results, it shows that these policies still produce discourses in a monological discourses adopted in a vertical perspective legitimize the theoretical perspective adopted by its documents as the proper one for the work on literacy classes, contributing to perpetuate the line between teaching and organizing.

Keywords: Public policies. Teacher training. Neoliberal logical.

Considerações iniciais

Após a década de 1990, com as reformas educacionais de lógicas neoliberais, voltadas para a produção de sujeitos mais eficazes para o mercado, surge a necessidade corresponsabilizar as escolas por seus resultados, como consequência do aumento da autonomia financeira e administrativa dessas instituições. Iniciam-se as operações de descentralização das políticas educacionais que passam a se preocupar com os resultados e não mais com o processo de ensino. Dessa forma, a “falta de qualidade no ensino” e a “pouca eficiência” da escola recaem sobre a suposta má administração institucional.

Porém, essa questão de autonomia é muito relativa, uma vez que os trabalhadores das escolas precisam atingir metas, seguir normas, currículos, projetos já estabelecidos por técnicos que julgam ser mais competentes, sempre numa lógica do controle, seja por meio do calendário com duzentos dias letivos mínimos obrigatórios, seja no registro de ponto do seu expediente, ou, ainda, pela vigilância de assessoras e/ou inspetoras. Claro que a equipe da escola resiste, muitas vezes, a essa lógica mercadológica. Apesar disso, em geral, a continuidade do mercantilismo da educação se estabelece ferozmente: os diretores são reduzidos a gestores de finanças e logísticas, o pedagogo torna-se o profissional que observa e controla, na escola, o trabalho docente e os professores passam a atuar apenas como reprodutores de ensino. Mesmo resistindo e subvertendo a essa lógica, algumas normas, metas e objetivos são exigidos e precisam ser cumpridos. Por isso, acreditamos que faria mais sentido falar em autonomia relativa, ou seja, ela pode até acontecer, todavia, existem limites que se prendem às exigências e aos objetivos preestabelecidos pelos documentos oficiais.

Dentro dessa lógica neoliberal, a estratégia adotada pelo Governo foi intervir, primeiramente, em produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitassem a difusão de princípios baseados na Qualidade Total¹, com o intuito de transformar o sistema educacional em um espaço de cobrança de resultados. Assim, palavras como eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, individualidade, competência etc. começam a fazer parte do cenário educacional. As avaliações surgem, nesse contexto, para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o ensino dos professores. Gontijo (2012, p. 607) enfatiza que, do ponto de vista dos organismos internacionais e governos nacionais, foi percebida a incapacidade das escolas em obter resultados esperados

¹ A pretendida *qualidade total* é uma concepção ideológica que visa, na perspectiva neoliberal, a de regular a educação como campo estratégico, voltada às necessidades de mercado.

[...] na formação de indivíduos capazes de continuar a aprender. Por isso mesmo, é preciso intervir diretamente nesse processo por meio do controle de seus resultados. Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle.

Isto é, as avaliações se tornam, então, balizadores da qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições escolares. As políticas meritocráticas surgem, nesse contexto, respaldadas no “incentivo” à dedicação e ao desempenho individual dos professores, visando a atrair professores mais qualificados, competentes e esforçados e, como consequência, a tão sonhada e almejada qualidade na educação pública brasileira seria conquistada. Esses mecanismos competitivos, individualistas inseridos nas políticas de mérito, controladas e reguladas pelo viés das avaliações, não escapam à lógica de mercado do sistema neoliberal e trazem sérios problemas, uma vez que camuflam os constantes conflitos vividos pelos educadores, esconde as péssimas condições de trabalho e de salários dos docentes, sob o falso estigma de valorização pelo “esforço” e “desempenho” de cada educador (VIEIRA; BORGES; GONZAGA; OLIVEIRA, 2013).

A ideia de mérito transfere a responsabilidade da educação somente para a instituição escolar e, mais especificamente, para o corpo docente. É uma política cruel, pois, com esse discurso de valorização, o Estado, pautado nessa lógica, consegue aumentar a competitividade entre os docentes e entre as instituições escolares, aumentando a produtividade e reduzindo gastos, uma vez que não há aumento de salário de todos os docentes e, sim, pagamento de bônus para aqueles que mais se “destacam”, se “esforçam” e, portanto, conseguem aumentar as notas das avaliações escolares.

Outro fator que merece destaque, nesse cenário, é a forte influência exercida pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.) na política macroeconômica brasileira em diversos setores, entre eles, a educação (produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos fundamentados pelas orientações desses organismos para a reforma educativa e econômica). Essa influência ocorre, porque esses organismos fornecem financiamentos pela via de empréstimos, mas com pesados encargos para o Brasil e para países da América Latina e o Caribe.

Vale ressaltar que o Banco Mundial, por exemplo, tem como um dos seus principais objetivos erradicar a pobreza, visando a alcançá-la a partir de serviços básicos (saúde elementar, nutrição, educação primária etc.). Os investimentos em educação, no entanto, segundo esse Banco, são necessários para promover a melhoria das condições de vida da população pobre e, por isso mesmo, atuam diretamente sobre esse setor, fornecendo empréstimos, mas, ao mesmo tempo, exigindo o cumprimento de uma agenda estabelecida.

No bojo dessas ideias, a alfabetização de crianças se torna, no século XXI, central nas políticas internacionais. Segundo Gontijo (2014, p. 11), “a centralidade da alfabetização [também] está ligada ao fracasso das políticas mundiais em garantir a diminuição dos índices de analfabetismo entre a população adulta”. Nesse sentido, foram intensificadas ações voltadas para a alfabetização de crianças, tais como formações de professores certificada e investimentos educacionais em uma perspectiva compensatória e de garantia para melhoria dos índices.

É, nesse contexto que, no Brasil, a educação é elevada à condição primordial para o desenvolvimento econômico e social de forma centralizada, considerando a formação docente importante para a efetiva implementação das políticas educacionais. Além disso, os programas de avaliações de larga escala para a educação básica tornam-se balizadores para o controle e medição dos resultados dos investimentos na educação.

A preocupação com a formação de professores ganha força ao longo da década de 1990, por meio da realização de diversas políticas de formação. Como justificativas para implementação dessas políticas, eram apontadas a necessidade de melhoria da qualidade da educação e o combate ao fracasso escolar. Tais justificativas podem ser encontradas nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), no que se refere à urgência de investimentos na formação docente para superar o fracasso escolar.

A primeira mudança concreta no sistema de formação docente no Brasil foi proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, dentre as várias orientações para educação, definiu que a formação dos professores da Educação Básica deverá ocorrer, preferencialmente, no ensino superior. Nessas circunstâncias se inserem os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1999), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer n° 9/2001, do CNE. Os Referenciais sugerem um modelo curricular apropriado, estabelecendo bases epistemológicas, objetivos e competências exigidas para atuar como professor da Educação Básica. Esse mesmo documento também enfatiza a responsabilidade da formação continuada para atualização (demandas indeterminadas do mundo e de permanentes mudanças) e aprofundamento teórico, metodológico e das temáticas educacionais fundamentais para o trabalho docente. A noção de qualidade da educação ajuda nos argumentos da importância da formação continuada, pois não bastava garantir o acesso e a permanência das crianças nas escolas, era necessário garantir a aprendizagem. Embora o discurso da qualidade prevaleça e tente igualar tanto a questão aprendizagem quanto da formação de professores, esses dois pontos simultaneamente não podem ser garantidos, porque formação continuada de professor, apesar de ser um elemento fundamental, não é sinônimo de garantia de aprendizagem.

Por vários outros motivos (sociais, culturais, econômicos etc.), os índices de evasão e repetência, nos primeiros anos do ensino fundamental, são significativos. E, na lógica da meritocracia e da responsabilização, há, também, uma culpabilização das escolas por parte dos setores governamentais. Nesse sentido, esses índices reforçam o discurso da necessidade de melhoria da qualidade da educação, por meio do investimento nas formações continuadas. O discurso sobre a “falta de preparo” dos docentes aponta para a má formação inicial dos professores.

Dessa forma, dentro desse contexto e da reforma educativa, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), elaborou e implementou programas de formação continuada com certificação. Assim, este artigo, visa discutir as políticas públicas de formação continuada no âmbito das políticas nacionais de alfabetização, a fim de compreender e problematizar como os programas de formação certificada passam a conceber e a se vincular com o campo da alfabetização tendo, como principal foco, o programa criado no ano de 2012 – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – e reformulado no ano de 2017.

Políticas de formação certificada e a alfabetização

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos o homem é um ser social que produz e é produzido pela cultura, constituído na e pela linguagem, a partir das interações verbais. Dessa forma, os conhecimentos são apropriados e ressignificados nas relações dialógicas com outros sujeitos. Nessa direção, é necessário salientar que, compreendemos a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013).²

Isto é, a alfabetização é concebida, por nós, em sua dimensão social, cultural e política. Pensando nos programas de formação certificadas, interessamos compreender e problematizar como esses programas, atrelados à lógica neoliberal, concebem e se vinculam com o campo da alfabetização e, sobretudo, com a formação de professores alfabetizadores e as consequências dessas políticas para o sistema educacional.

² Conceito reformulado em conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, com o grupo de formadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Antes de analisarmos especificamente o Pnaic, é necessário destacar que os primeiros programas de formação continuada surgem no Governo Fernando Henrique Cardoso: *Programa Parâmetros em Ação (1999)* e *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)*. Tratam-se de iniciativas que ajudam a implementar o construtivismo nos moldes de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no Brasil, e surgem a partir da LDB 9.394/96, num contexto em que os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum. O *Programa Parâmetros em Ação (1999)* foi o primeiro programa elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do MEC, e tornou-se um importante meio de divulgação e implementação dos parâmetros curriculares nacionais. O programa foi importante para propagar, entre os professores alfabetizadores, o construtivismo no campo da alfabetização, influenciando as políticas públicas municipais e estaduais, os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, a construção de materiais didáticos e, principalmente, contribuindo, como dito, para a propagação de um discurso construtivista, que nem sempre condizia com as efetivas práticas dos docentes em sala de aula.

O segundo, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)*, foi formulado pela SEF/MEC e implementado em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, Universidades, escolas de formação públicas e privadas e, ainda, com organizações não governamentais interessadas. Sustentado no construtivismo, tinha como objetivo implementar melhorias nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores, alcançar a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, especialmente, contribuir para diminuir os índices de reprovação escolar. Foi um programa, cujo direcionamento dificultou “a possibilidade de os professores construírem uma atitude responsiva ativa com a própria produção de conhecimento sobre a área em que atuam” (BECALLI, 2007, p. 200).

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pelo MEC, por intermédio da Portaria Ministerial nº 1.403, assinada em 9 de junho do mesmo ano. Esse sistema deveria instituir um “Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promoveriam parâmetros de formação e mérito profissionais, programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores” (ANTUNES, 2014, p. 27), tendo, assim, a finalidade de avaliar competências e habilidades do professor das redes de ensino e dos concluintes dos cursos que habilitavam para licenciatura. Ou seja, o exame é justificado, dentro de uma lógica capitalista, como uma qualificação profissional.

Nessa perspectiva, em 2005, surge o *Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação*. O Ministério da Educação apresentava esse programa como uma suposta novidade, distinta do modelo adotado por gestões anteriores, pois, além da sua finalidade de melhorar os níveis de desempenho em leitura e

escrita, adotou uma “nova” perspectiva: o letramento³. Porém, conforme salienta Gontijo (2014), essa “nova” concepção conciliou as ideias de dois grupos em disputa: os defensores do construtivismo e os defensores do método fônico. Isto é, apenas a troca de nomes não diferencia o Pró-letramento das propostas de formação de governos anteriores, porque esta manteve, em sua proposta pedagógica, as bases construtivistas.

É, inclusive, nesse contexto de nova roupagem da formação certificada que, em 6 de fevereiro de 2006, o MEC implementa a Lei nº 11.274/2006 e altera alguns artigos da LDB 9.394/96, estabelecendo o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esse adiantamento do processo de escolarização da criança, anunciado com a Lei nº 11.274/2006, não apenas propagava o prelúdio de políticas de alfabetização mais enfáticas, mas, também, articulou ainda mais as políticas de responsabilização ao campo da alfabetização. Ao mesmo tempo que houve um aligeiramento no processo de alfabetização, passou-se, também, a exigir um maior compromisso dos docentes para com essa etapa, visto que a redução etária é, também, um prolongamento do tempo útil da criança na escola. Não por acaso, que, durante o governo de Dilma Vana Rousseff, em 4 de julho de 2012, foi instituído pela Portaria nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), destinado à formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º aos 3º anos do ensino fundamental e nas classes multisseriadas.

No próximo tópico, vamos nos deter mais detalhadamente a essa última política por consideramos ser a que teve maior impacto na formação dos alfabetizadores devido ao seu longo período de formação continuada, por investir recursos financeiros somente em órgãos públicos, valorizando o estudo do professor com o pagamento de bolsa de estudo e pela atuação das universidades públicas como instituição formadora do programa.

Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: um novo tipo de política pública?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é um acordo formal realizado pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para afirmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Tem por finalidade central criar as possibilidades para que as crianças estejam alfabetizadas, por meio do desenvolvimento das seguintes

³ Magda Soares (2003) defende alfabetização e letramento como processos diferenciados, porém interdependentes. Vale ressaltar que o conceito de alfabetização, de GONTIJO (2013), defendido por esse artigo muito se difere do letramento. É uma alfabetização que se abre a uma perspectiva discursiva e dialógica, não criando dicotomias nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita.

ações: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; fornecimento de obras didáticas e literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012⁴, alguns dos objetivos do programa é reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, dentre outros aspectos.

Diante do exposto na Portaria e das indagações que acumulamos, ao longo dos anos acompanhando políticas públicas de formação, não podemos negar que o interesse do Ministério da Educação em investir em políticas de formação de professores alfabetizadores atende também às exigências dos organismos internacionais que objetivam diminuir os índices de evasão, repetência e analfabetismo e controlar esses índices por meio de avaliações de larga escala.

Nesse quesito, as formações do Pacto se concentraram, nos dois primeiros anos, por campos de saber, sendo o primeiro ano voltado para os componentes curriculares com ênfase em Linguagem e, no segundo, nos com ênfase em Matemática. Em 2015, entretanto, com a implantação das ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional, o trabalho teve a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização numa abordagem interdisciplinar. Para essa ampliação nas discussões, várias universidades foram convidadas a produzirem textos que pudessem contribuir com o referido campo. Portanto, o material – que até então promovia a interação social dada na relação entre sujeito e objeto dos pressupostos de uma perspectiva sociointeracionista –, de certa forma, se abre para a abordagem de várias sugestões metodológicas e outras concepções teóricas, colaborando para que os professores alfabetizadores tivessem acesso e pudessem dialogar com as diferentes teorizações.

Entretanto, mesmo com essa abertura, é forte a defesa da perspectiva do letramento, visto que este concilia as ideias dos defensores do construtivismo e os defensores do método fônico. Ou seja, ainda que haja avanços, as matrizes teórica e metodológica continuam as mesmas dos programas anteriores ao Pacto, o que nos faz desacreditar na possibilidade do programa atingir seus objetivos, visto que retoma discussões já abordadas em outras formações continuadas de professores alfabetizadores, deixando de enfatizar a dimensão discursiva da alfabetização.

⁴ Disponível no Diário Oficial da União, seção 1, Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, ISSN 1677-7042. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192.

No o ano de 2016, já sob o Governo de Michel Temer, a definição do conteúdo da formação partiu da análise de aspectos decisivos a saber: os resultados apontados pelas avaliações internas e externas, as matrizes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do Pnaic dos anos anteriores.

No documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, 2016, no título “*Valorização dos professores*”, o documento assinala que “será possível a inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do *coaching*⁵ e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores” (BRASIL, 2016, p. 7).

Dessa maneira, podemos verificar que esse novo governo deixa claro sua aposta em uma educação voltada para o mercado, atendendo à lógica neoliberal.

Programa Novo Mais Educação e suas articulações com o Pnaic

Mais recentemente, em meio a várias denúncias de corrupção, desvios de dinheiro público, congelamento de gastos públicos etc., o governo federal aprova a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Porém, antes de falar sobre o PNME, se faz necessário discorrer, brevemente, sobre o programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007, regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Se efetiva na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com objetivo a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva, segundo o MEC, da Educação Integral nas redes estaduais e municipais, ampliando, portanto, jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.

O processo de adesão era realizado pela própria escola, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). A prioridade era o atendimento das escolas com números baixos no Ideb. Isto é, as instituições com desempenho abaixo do esperado teriam prioridade nesse programa, pois não obtiveram notas boas nas avaliações de larga escala. O programa Mais Educação enfatizava a necessidade de “refletir acerca da responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações” (BRASIL, 2010, p. 15).

⁵ Palavra pautada em diversas ciências e técnicas para ajudar as pessoas e empresas no alcance de metas, numa lógica empresarial.

Nesse sentido, o Estado corresponsabiliza a família e a sociedade pela educação dos estudantes e, supostamente, não se isenta de seu dever de garantir a educação para todos. Vale ressaltar que dentro dessa lógica de “responsabilidade compartilhada”, todos os profissionais envolvidos no programa eram voluntários e tinham apenas as despesas com alimentação e transportes ressarcidas. Isso nos faz perceber, na lógica de mercado, o discurso de cooperação para a melhoria da educação por meio de baixos custos nos investimentos educacionais.

É nessa lógica que surge o Programa Mais Novo Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regido pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, cujo objetivo é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, além de promover atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer.

O programa, segundo o site do MEC⁶, tem por finalidade

- I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Na mesma direção do programa anterior e na mesma lógica do Pnaic, o Programa Mais Novo Educação visa à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Na mesma perspectiva do anterior, se “investe” na educação, tendo no trabalho voluntariado a solução mais barata, indicando, aparentemente, uma política compensatória e de precarização do trabalho dos profissionais da educação.

Diante do exposto, a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), ou seja, a formação do Pnaic e do PNME serão realizados de forma integrada e com os objetivos que não mudam (garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o Ideb; contribuir para

⁶ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 15 jul. 2017.

o aperfeiçoamento do desempenho dos professores e etc.). Porém, o Pnaic continuará a atender crianças do 1º ao 3º ano e o PNME fará intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o documento orientador do Pnaic na versão de 2017, a adesão às ações do Pacto e às ações de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação deve ser realizada pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual. O que nos parece é que se cria a falsa ideia de uma formação continuada. Dessa forma, concordamos com Gontijo (2013) quando a autora diz que

a formação precisa ser contínua, ou seja, ela deve ser elemento integrante do trabalho docente, porque é, por intermédio, do estudo, da pesquisa, das trocas entre colegas que encontramos juntos meios para realizar um trabalho de qualidade com as crianças. (GONTIJO, 2013).

Ao nosso ver, formações continuadas deveriam existir para melhorar as práticas dos professores alfabetizadores durante o ano e não só para atender a uma demanda de avaliação. Desta forma, questionamos quais as possibilidades de se ter uma formação continuada se grande parte do corpo docente dos municípios não são efetivos e, no ano seguinte, não estão mais nas escolas? Quais resultados são esperados de uma formação quando esses dois programas passam a ser visibilizados em sua nova versão em uma mesma portaria? O que implica pensar o Pnaic e o PNME numa mesma ótica? Qual é essa ótica? O que há em comum entre o voluntariado que trabalha no PNME e o professor bolsista do Pnaic? Estão realmente apostando em políticas de formação continuada ou as políticas de formação certificada têm mais interesses do que simplesmente a aprendizagem dos alunos? São perguntas que, talvez, não tenhamos respostas de imediato, mas que servem para nos fazer refletir sobre a implementação dessas políticas *monológicas*, ou seja, políticas que não são possíveis de identificar os movimentos *dialógicos* entre as muitas vozes que constituem o discurso acerca das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, porque sempre há a supremacia de um discurso de um iluminado, de quem planeja e organiza, em detrimento dos que executam. Dessa maneira, criam-se políticas públicas de formação que perpetuam a fronteira entre os que planejam/organizam e os que executam as práticas docentes.

Segundo Gontijo (2014, p. 11), a alfabetização “[...] é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza”. Ou seja, analfabetismo é considerado expressão da pobreza. Porém, a pobreza é resultado da marginalização, das desigualdades e da exclusão que ocorrem na sociedade mantida na/pela exploração do trabalho, ou seja, da exploração do homem. Os países buscam soluções para a alfabetização tendo como interesse diminuir seus índices de pobreza, já que, segundo parâmetros internacionais, eles estão relacionados.

Dessa forma, diante de tudo que foi exposto, torna-se claro que os pressupostos que regem o Novo Mais educação e a portaria que articula o Pnaic com o PNME, assumem, segundo Albuquerque e Leite (2016), um caráter mercadológico e neoliberal, pois tentam instituir uma educação de tempo integral baseada em trabalho de cooperação, ou seja, desconsideram o papel do professor como medidor do conhecimento. Dessa maneira, concordamos com Adorno quando ele diz que:

[...] o travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação” (ADORNO, 1995, p. 25).

Para Adorno (1995), muitas pessoas são só semiformadas, ou seja, o sujeito não conseguiu sequer formar, do ponto de vista da plenitude, sua consciência. São pessoas que não enxergam a lógica perversa do sistema neoliberal que nos consome, que destrói nossa educação com modelos de formações que desconsideram o professor como sujeito criativo, inventivo, *responsivo*, de saberes e fazeres.

Noutra direção, é preciso adotar o trabalho educativo como uma atividade organizada, sistemática e intencional, que visa ao alcance da aprendizagem, pois as crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea, a mediação é fundamental para a aprendizagem (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009). E isso só é possível quando tomamos os sujeitos em seu caráter responsivo. Para tal, é preciso uma formação para além da semiformação, para além do mercado.

Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto, torna-se evidente que as políticas públicas para educação, desenvolvidas desde a década de 1990, têm se voltado para uma lógica mercadológica, neoliberal, visando a uma preocupação crescente com os resultados. Educação de qualidade, atualmente, se baseia em um treinamento para as provas de larga escala, falseando resultados para agradarem organismos internacionais e, assim, preservar financiamentos. Segundo Lopes e Caprio (2008, p.8):

A educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Programas como Pnaic, Novo Mais Educação e tantos outros são exemplos de ações que governo tem lançado mão para garantir uma falsa ideologia de educação de tempo integral, criando estratégias metodológicas de treinamentos para que os alunos respondam às avaliações, contando com trabalho voluntário, formação certificada com um material de formação que apresenta uma única voz, uma obra monológica, em que o poder de significar está somente em que organizou o material a ser utilizado. Apostam em materiais prontos, acabados, investindo para que os professores repliquem os métodos ensinados e treinem as crianças para responderem as avaliações de larga escala. Com poucos investimentos, o governo pretende atingir diferentes objetivos, desconsiderando diversos fatores (sociais, culturais, políticos, históricos) que incidem diretamente sobre articulação e funcionamento das políticas públicas de formação.

Criam-se políticas públicas de formação que não apostam em professores como sujeitos capazes, críticos, reflexivos, responsivos, que estejam preparados para dialogar com as diferentes teorizações, não apostam em professores que reconheçam os materiais de formações como

Enunciados produzidos por diferentes sujeitos e que fomentasse a leitura desses enunciados para elaborar coletivamente propostas que pudessem fazer um movimento de repensar a organização dos conhecimentos específicos da alfabetização, a prática de acompanhamento, as avaliações, bem como, os materiais utilizados na escola. (SCHWARTZ, 2017).

Assim, acreditamos que não basta organizar formações continuadas certificadas como a solução para os problemas graves e crônicos da educação, pois, além de garantir formações, é preciso que sejam garantidas condições de trabalho, manutenção das escolas, melhores salários, ampliação do corpo docente efetivo, espaço-temporais para que os docentes possam verdadeiramente qualificar sua ação pedagógica, etc. Apenas a “oferta de cursos de formação e a emissão de certificados não garantem uma boa formação para os alunos e os professores” (ANTUNES 2015, p. 29).

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix, LEITE, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação**: O novo para mais ou para menos? Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf>. Acesso em 02 jun. 2017.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-letramento**. 2015. Tese (doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de certificação e formação continuada de professores. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas

no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF, 2016 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 jul 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Palestra proferida no I Seminário Capixaba: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, sep. 2012. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47897/51632>>. Acesso em: 24 julho de 2017.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. “As influências do modelo neoliberal na educação”. Revista Eletrônica da UNESP. São Paulo. Ed. 05. 2000. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi5_artigoedianeledes.pdf>. Acesso em: 25 de julho 2017.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Palestra realizada na XXII Reunião do Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires e OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. **Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jun.2013. ISSN 1982-9949. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525/2905>>. Acesso em: 25 de julho 2017.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: , <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

Rules for collaborators

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.