

Alfabetização e Cidadania (*)

Paulo Freire



É interessante observar a maneira pela qual se combinam ou se relacionam os termos da frase em que a conjunção *como*, valendo *enquanto, na qualidade de*, estabelece uma relação operacional entre *alfabetização e formação da cidadania*. É verdade que o bloco *elemento de formação* ameniza um pouco a significação da força que, de certa forma, se empresta à alfabetização no corpo da

frase. Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formadora da cidadania.

Por outro lado, se faz necessário neste exercício lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

Buscar a inteligência da frase significa de fato indagar em torno dos limites da alfabetização como prática capaz de gerar nos alfabetizados a assunção da cidadania ou não. Implica pensar também nos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática e sobre os quais ou sobre alguns dos quais espero falar mais adiante.

Considerando que a alfabetização de adultos, por mais importante que seja, é um capítulo da prática educativa, minha indagação se orienta no sentido da compreensão dos limites da prática educativa, que abrange a prática da alfabetização, bem como dos obstáculos referidos.

A primeira afirmação que devo fazer é a de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto temporal e espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. É por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços, para o que é indispensável sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos, assim, sua falsidade no menosprezo aos limites. No primeiro se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço, algazarra. Neste sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu objeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico. O *a favor de quem pratico* me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o *contra quem pratico* e, necessariamente, o *por que pratico*, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

A compreensão crítica dos limites da prática tem a ver com o problema do *poder*, que é de classe, e tem a ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. Uma coisa, por exemplo, foi trabalhar em alfabetização e educação de adultos no Brasil no final dos anos 50 e começo dos 60. Outra foi trabalhar em educação popular durante o regime militar.

Uma coisa foi trabalhar no Brasil na fase do regime populista que, por sua própria ambigüidade, ora continha as massas populares, ora se trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta. Outra foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas. Pretender obter no segundo momento o que se obteve no anterior na aplicação de uma certa metodologia revela falta de compreensão histórica, desconhecimento da noção de limite.

Uma coisa foi trabalhar no início mesmo da ditadura militar, outra nos anos 70. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazer hoje. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime de Somoza na Nicarágua, outra é trabalhar hoje com o seu povo se apossando de sua história.

O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido do ponto de vista de minha opção política.

A leitura atenta e crítica da maior ou menor intensidade e profundidade com que o conflito de classes vai sendo vivido nos indica as formas de resistência possível das classes populares, em certo momento; sua maior ou menor mobilização, que envolve sempre um certo grau de organização. A luta de classes não se verifica apenas quando as classes trabalhadoras, mobilizando-se, organizando-se, lutam claramente, determinadamente, com suas

lideranças em defesa de seus interesses, mas sobretudo com vistas à superação do sistema capitalista. A luta de classes existe também latente, às vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de "manhas" dos oprimidos, no fundo, "imunizações" que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade.

Não me parece possível organizar programas de ação político-pedagógica sem levar seriamente em conta as resistências das classes populares. É preciso entender que as formas de resistência envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação à sua sobrevivência em face do poder dos dominantes. Em muitos momentos do conflito de classes, as classes populares, mais imersas que emersas na realidade, têm em sua resistência uma espécie de muro por detrás de que se escondem. Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que ultrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado. Pior ainda, poderá intensificar o medo dos grupos populares. Isto não significa que o educador não deva ousar. Precisa saber, porém, que a ousadia, ao implicar uma ação que vai mais além do limite aparente, tem seu limite real. Se falta este à percepção do grupo popular, não pode faltar ao educador.

Em última análise, quanto mais rigorosamente competentes nos consideremos a nós mesmos e a nossos pares, tanto mais devemos reconhecer que, se o papel organizador, interferente, do educador progressista não é jamais o de alojar-se, de armas e bagagens, na cotidianidade popular, não é também o de quem, com desprezo inegável, considera nada ter a fazer com o que lá ocorre. A cotidianidade, Karel Kosik deixou-o muito claro em sua *Dialética do Concreto*, é o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos. Se dá conta deles mas não apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos. Isto não significa, porém, que eu não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela me movo no mundo como objeto de minha reflexão; que não procure superar o puro *dar-me conta* dos fatos a partir da compreensão crítica que dele vou ganhando.

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua

vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a idéia do amanhã como projeto. O amanhã virá hoje, repetindo-se o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa "leitura do mundo", que não prescinde de, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém. Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. É preciso deixar claro, até mesmo correndo o risco de repetir-me, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador neste processo é de imensa importância.

Recentemente, em conversa comigo – em que falava de sua prática numa área castigada, sofrida, da periferia de São Paulo, numa pré-escola que funciona em salão paroquial e de cuja direção hoje fazem parte representantes das famílias locais – me descreveu a educadora Madalena Freire Weffort um dos seus momentos de intervenção. O caso de Madalena tem a ver com as reflexões que fiz anteriormente:

Rodando a escola, perambulando pelas ruas da Vila, semi-nua, sujo na cara que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida, e o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém. Um dia, diz Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota simbólica estabelecida pela direção popular da escola. "Não creio que haja problema", disse Madalena com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder receber Carlinha: que me chegue limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só amanhã". A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante.

A limpeza, a cara livre das marcas do sujo, sublinhavam sua presença na sala. Em lugar das zombarias, elogios dos outros meninos. Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu.

Uma apreciação ingênua diria que a intervenção de Madalena teria sido pequeno-burguesa, elitista, alienada ou populista. Como exigir que uma criança favelada venha à escola de banho tomado?! Madalena, na verdade, cumpriu o seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço, o da sua dignidade, no respeito dos outros. Amanhã, será mais fácil a Carlinha se reconhecer, também, como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias.

Sem intervenção não há educação progressista. Mas, a intervenção do educador não se dá no ar. Dá-se na relação que estabelece com os educandos no contexto da escola ou da rua que, por sua vez, se situa num contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento feito de pura experiência. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade. É preciso sermos um pouco mais humildes quando nos referirmos a este saber – o feito de experiência.

Particpei em maio de 1987 do Primeiro Tribunal do Menor, em Terezina/PI, a que acorreram umas sete mil pessoas. Entre as testemunhas havia três crianças chamadas, geralmente, de "menores carentes", que falaram de sua vida, de seu trabalho, da discriminação que sofrem, do assassinato de seus companheiros. E o fizeram com ótimo domínio de linguagem, com clareza, com sabedoria, e às vezes com humor. "Se diz, afirmou um deles, que nós, as crianças, somos o futuro do País. Mães não temos nem presente", concluiu com um sorriso leve.

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade, a educação pode algo no sentido desta transformação.

Tenho dito várias vezes, mas não é mal repetir agora, que não foi a educação burguesa que eriou a burguesia, mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua, a de dar sustentação ao poder burguês.

Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus

professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disto. Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola, apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento desta tarefa progressista implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública, de outro o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização, o educador e a educadora progressistas têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa.

Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. (Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical.

É aí, ao saber que tem muito o que fazer, que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supra-estrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou a ela. É exatamente a este nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa igualmente o desprezo por ela, como se a educação fosse coisa a ser feita só “depois” da mudança radical da sociedade.

É aí também que deve começar e intensificar sempre um grande e bom combate: o de fazer educação popular na escola pública, não importa o grau. É este o momento também em que o educador progressista percebe que a clareza política é indispensável, necessária mas não suficiente; como também percebe que a competência científica é necessária mas igualmente não suficiente.

Numa listagem cuja ordem não significa maior ou menor importância, vou agora tratar de alguns dos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática educativa e a respeito dos quais devemos estar alertados.

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um destes obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursa progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é a pura sonoridade verbal.

Obstáculo também à prática progressista, como salientei antes, é a posição que às vezes se pensa ser o contrário positivo da autoritária e não é: a licenciada, em que o educador se recusa a interferir como organizador necessário, como ensinante, como desafiador.

Não menos prejudicial à prática progressista é a dicotomia entre a prática e a teoria que, ora se vive em posição de caráter basista – em que só a prática em áreas populares é válida, funcionando como uma espécie de passaporte do militante – ora só é válida uma teorização academicista ou intelectualista. Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia.

A questão da linguagem, no fundo, uma questão de classe, é igualmente outro ponto em que pode emperrar a prática educativa progressista. Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com o popular. Seria falsa esta postura: populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente cheguemos”. Trata-se do respeito e da compreensão *a e por* uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação.

O problema de sintaxe nos remete ao da estrutura do pensamento, à sua organização. Pensamento, linguagem, concretude, apreensão do concreto, abstração, conhecimento.

Nisto se acha outro ponto de estrangulamento da prática progressista. A formação intelectual do educador o leva a pensar a partir do abstrato, dicotomizado do concreto. Por isso é que me parece mais preciso dizer que a sua formação o leva a descrever mais o conceito mesmo do objeto. Na sintaxe ou na organização popular do pensamento se descreve o objeto e não o seu conceito.

Se se pergunta a um estudante universitário o que é favela, sua tendência é, usando o verbo ser, verbo conotativo, descrever o conceito *favela*. Se se faz a mesma pergunta a um favelado, sua tendência é descrever a situação concreta da favela, usando o termo *ter* na negativa. "Na favela nós não *tem* água, farmácia" etc.

O militante progressista que vai à área popular tende a fazer um discurso sobre a mais-valia em lugar de discuti-la com os trabalhadores, surpreendendo-a na análise do modo de produção capitalista, quer dizer, na análise da própria experiência do trabalhador. É a partir daí que o educador pode mais tarde dar aula sobre a mais-valia.

Disse-me certa vez um amigo, o jovem educador mexicano Arturo Ormeles, que, pretendendo fazer a contrução de um círculo, já não me recordo com que objetivo, após haver marcado no terreno quatro pontos cuja ligação daria a redondez, pediu a três camponeses com certa experiência de construção que fizessem a obra. Poucos dias depois o amigo voltou ao terreno e nada havia sido feito. Os homens diziam que, na verdade, não sabiam como realizar, como construir a redondez. O amigo insistiu em que poderiam fazer e marcou novo encontro para ver como iam as coisas. No dia acertado voltou e encontrou dois círculos de estacas fincadas no solo com a distância de uns cinquenta centímetros entre um e outro. Foi discutindo com os homens sobre a utilidade dos dois círculos de estacas que eles perceberam que, retirando as estacas, poderiam demarcar o terreno com cal e facilmente cavar o chão e fazer o alicerce.

Foi preciso, primeiro, partindo de uma pura vaguidade sobre a redondez, *fazê-la* concretamente para depois apreendê-la em abstrato e, assim, voltar ao concreto. Construí-la.

Certa vez, num encontro que tive em São Luiz do Maranhão com intelectuais que atuavam em áreas rurais e urbanas com trabalhadores populares, ouvi dois depoimentos sobre os quais vale a pena pensar. Depoimentos em torno da linguagem e do saber popular. O primeiro fala de uma reunião entre um grupo de camponeses e outro, de educadores profissionais, em que se tentava uma avaliação do trabalho então realizando-se. "Em pouco tempo, diz o informante, os intelectuais começaram a preocupar-se com pormenores técnicos de sua prática e a distanciar-se da realidade concreta. De repente, então, continua o informante, um dos camponeses diz: 'do jeito que as coisas vão não vai dar para continuar nossa conversa, porque enquanto vocês *aí* tá interessado no *sal*, nós *cá*, referindo-se aos camponeses, tá interessado no *tempero* e o *sal* é só uma parte do *tempero*'".

O segundo se referia ao esforço que fizera para ser aceito por uma comunidade eclesial de base na esperança de obter a permissão de se experimentar a si mesmo nas reuniões com os camponeses: na terceira tentativa foi finalmente aceito. Iniciada a reunião o camponês que liderava pediu que se apresentasse e, em seguida, conta o segundo informante, dirigindo-se a ele disse: "Amigo, se você veio aqui pensando que ia ensinar nós a derrubar o pau, nós tem que dizer a você que nós não tem precisão. Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai estar aqui na hora do tombo do pau".

Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas "teóricos" montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem. Não nos interessa saber o que os homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem. Não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo. Não nos interessa saber se já sabem derrubar o pau.

Interessa-nos, pelo contrário, que "conheçam" o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente.

Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem a ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação: ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. Segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *que fazer* neutro.