

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LETRAS PRÁ VIDA: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE  
PAULO FREIRE**

**Sthífane Keithy e Silva Araújo**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural**

**Dissertação Orientada  
pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Carmen Cavaco**

**2022**



*Dedico este projeto de dissertação a  
todos que acreditam na  
educação libertadora.*

## Resumo

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações educativas do Projeto Letras Pró Vida. Trata-se de uma investigação qualitativa, nomeadamente, de um estudo de caso, cujo foco esteve centrado na visão de quatro dinamizadoras das oficinas do projeto, apreendida através de entrevista, e na observação participante do programa anual de formação, oferecida aos dinamizadores e demais interessados no projeto. Partindo da discussão teórica das principais ideias do pensamento de Paulo Freire sobre educação, alfabetização e o educador de adultos, seguiu-se para o detalhamento do contexto da investigação, da metodologia e das especificidades do estudo em questão. A análise das contribuições do pensamento freireano foi realizada a partir de descrições e discussões dos dados levantados, destacando os sentidos que os próprios envolvidos do projeto expressaram durante a investigação. Constatou-se uma visão crítica sobre educação e alfabetização de adultos, a partir da leitura do contexto atual, além de trazer, direta e indiretamente, uma análise conceitual sobre tais temáticas. Verifica-se a presença de uma concepção humanista que embasa toda ação educativa. O método Paulo Freire consiste numa das estratégias metodológicas utilizadas, funcionando como ponto de partida ou fonte orientadora de princípios a serem observados e encaminhados pelos educadores. O papel do educador, na visão das entrevistadas, é facilitar, abrindo caminhos para a aprendizagem, a partir de uma relação horizontal de troca de saberes. A formação observada trouxe uma relação consistente entre o conteúdo da aprendizagem e a metodologia utilizada, revelando coerência entre os princípios anunciados e a metodologia aplicada. Verifica-se uma centralidade do pensamento de Paulo Freire para o encaminhamento da proposta da formação, principalmente quanto a temática da alfabetização. O pensamento freireano demonstrou ser um dos grandes pilares do Projeto Letras Pró Vida, dado aos pressupostos norteadores da educação humanista que apresenta.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; educação de adultos; alfabetização de adultos; educadores de adultos.

## **Abstract**

This study aimed to reflect on the influence of Paulo Freire's thinking on the educational actions of the Letras Prá Vida Project. It is a qualitative investigation, namely, a case study, whose focus was centered on the vision of four facilitators of the project workshops, apprehended through interviews, and on the participant observation of the annual training program, offered to the facilitators and other interested in the project. Starting from the theoretical discussion of the main ideas of Paulo Freire's thought on education, literacy and the adult educator, it proceeded to detailing the context of the investigation, the methodology and the specificities of the study in question. The analysis of the contributions of Freire's thought was carried out based on descriptions and discussions of the collected data, highlighting the meanings that those involved in the project themselves expressed during the investigation. A critical view on adult education and literacy was found, based on the reading of the current context, in addition to bringing, directly and indirectly, a conceptual analysis on such themes. There is the presence of a humanist conception that underpins all educational action. The Paulo Freire method consists of one of the methodological strategies used, functioning as a starting point or guiding source of principles to be observed and guided by educators. The role of the educator, in the view of the interviewees, is to facilitate, opening paths for learning, based on a horizontal relationship of knowledge exchange. The training observed brought a consistent relationship between the learning content and the methodology used, revealing coherence between the announced principles and the applied methodology. There is a centrality of Paulo Freire's thought for the forwarding of the training proposal, mainly regarding the theme of literacy. Freire's thought proved to be one of the great pillars of the Letras Prá Vida Project, given the guiding assumptions of the humanist education it presents.

**Keywords:** Paulo Freire; adult education; adult literacy; adult educators.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, inteligência e a felicidade de ter encontrado apoio para superar as dificuldades e os obstáculos enfrentados durante este mestrado. Principalmente, porque foi realizado numa época de muitas incertezas e inseguranças, devido a situação pandêmica da qual enfrentamos e ao meu processo de adaptação neste país. Entretanto, posso, finalmente, olhar para trás e dizer: consegui!

Agradeço a esta instituição pela oferta de profissionais qualificados que disponibiliza para nos agregar enquanto profissionais da educação e, sobretudo, enquanto cidadãos.

Agradeço a todos os meus professores do mestrado, pelas trocas e não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados, os quais, sem nominar, terão os meus eternos agradecimentos.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Carmen Cavaco, por toda sua atenção, dedicação e paciência durante a realização deste trabalho, pelo saber partilhado, pelas opiniões e críticas, pela preocupação em solucionar as dúvidas e os problemas que foram surgindo no caminho e ainda pelas palavras de incentivo durante todas as fases de construção deste projeto.

Agradeço imensamente à toda coordenação do Projeto Letras Prá Vida, principalmente à pessoa da professora Dra. Dina Soeiro, por ter me aberto as portas do projeto, dentro do possível, por conta da pandemia, sempre com muita disposição, atenção e simpatia, me permitindo e facilitando o acesso aos membros dinamizadores e ao programa de formação, os quais foram imprescindíveis para o delineamento desta investigação.

Agradeço às dinamizadoras do projeto, pela participação e colaboração, pois sem as quais não seria possível a realização deste trabalho. E também aos colegas da formação, oferecida pelo Projeto Letras Prá Vida, pela amizade e pelos momentos maravilhosos de partilha, que jamais irei esquecer.

Agradeço aos meus colegas do mestrado, pela amizade durante a realização desta formação, que com apoio e ajuda mútua, passamos por dificuldades, inseguranças, erros, acertos, vitórias, alegrias e tristezas, mas que, entretanto, nos permitiram chegar até aqui, com a certeza de dever cumprido.

Agradeço ao meu amado Lucas pelo apoio imenso a mim destinado, pois sem o qual não seria possível a realização deste mestrado. Se hoje tenho vitórias é porque estive sempre ao meu lado, me incentivando e me dando forças para terminar este ciclo de conhecimentos e aprendizados tão importante para mim.

Agradeço aos meus pais, irmão e a toda minha família que com muito carinho e apoio, sempre me incentivaram a estudar e aperfeiçoar, mesmo que isso incluísse a distância e a saudade.

Agradeço, ainda, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação ou me incentivaram de alguma maneira. Meu muito obrigada!

## Índice

<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iii</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iv</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO FREIREANO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. O pensamento de Paulo Freire sobre educação .....</b>	<b>14</b>
1.1.1. Oprimido, opressão e desigualdade .....	23
1.1.2. Diálogo e autonomia .....	30
1.1.3. Conscientização, liberdade e mudança .....	47
1.1.4. Dimensão política do pensamento freireano.....	59
<b>1.2. Alfabetização de Adultos na perspectiva freireana .....</b>	<b>61</b>
1.2.1. O método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire.....	65
<b>1.3. Educadores de Adultos .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>83</b>
<b>2.1. Contexto de investigação: o Projeto Letras Pró Vida .....</b>	<b>84</b>
<b>2.2. Sobre a investigação qualitativa.....</b>	<b>88</b>
<b>2.3. Delineando o caminho da investigação: o quadro analítico .....</b>	<b>91</b>
<b>2.4. Procedimentos para recolha de dados .....</b>	<b>95</b>
2.4.1. Definição do tipo de estudo .....	98
2.4.4. A recolha documental .....	101
2.4.3. Sobre as entrevistas realizadas .....	102
2.4.4. Observação participante: o programa de formação do projeto .....	104
2.4.5. Sobre as questões éticas.....	106

2.5. Procedimentos para a análise do conteúdo .....	109
<b>CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA O PROJETO LETRAS PRÁ VIDA: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ..</b>	<b>115</b>
<b>3.1. Identificação e envolvimento .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2. Visão sobre educação de adultos .....</b>	<b>117</b>
3.2.1. Não é valorizada .....	118
3.2.2. Repetição de práticas bancárias.....	119
3.2.3. Campo educativo muito amplo .....	120
3.2.4. Direito universal e gratuito .....	121
3.2.5. Educação nos acompanha ao longo da vida .....	122
3.2.6. Baseada no que as pessoas precisam .....	123
3.2.7. Baseada na pedagogia da pergunta .....	124
3.2.8. Relação de Partilha.....	125
3.2.9. Para transformar o mundo .....	126
<b>3.3. Visão sobre alfabetização de adultos .....</b>	<b>127</b>
3.3.1. Feita na base da boa vontade .....	128
3.3.2. Público muito específico .....	130
3.3.3. Perfil.....	131
3.3.4. Analfabetismo .....	132
3.3.5. Investimento Social.....	134
3.3.6. Promove autonomia e liberdade .....	135
3.3.7. Alfabetização é diferente de literacia .....	136
3.3.8. Facilitador do processo.....	138
<b>3.4. A metodologia do projeto e a influência do método Paulo Freire .....</b>	<b>139</b>
3.4.1. Planificação das oficinas.....	141
3.4.2. Objetivos gerais de aprendizagem.....	143
3.4.3. Métodos, técnicas e atividades .....	144

3.4.4. Recursos, materiais e disposição do espaço .....	151
3.4.5. Avaliação .....	152
<b>3.5. Visão sobre educador de adultos .....</b>	<b>154</b>
3.5.1. O papel do educador .....	155
3.4.2. Características .....	161
3.4.3. Formação necessária .....	162
3.4.4. O que gosta na atividade educativa.....	166
3.4.5. Dificuldades e especificidades .....	167
<b>3.6. A formação observada .....</b>	<b>169</b>
3.6.1. Participantes .....	169
3.6.2. Organização e ambiente de aprendizagem .....	170
3.6.3. Conteúdo da formação .....	171
3.6.4. Metodologias desenvolvidas.....	174
3.6.5. Avaliação .....	175
<b>3.7. Problemáticas e desafios do projeto.....</b>	<b>176</b>
<b>3.8. Contribuições do pensamento de Paulo Freire.....</b>	<b>179</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>190</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>197</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>201</b>
I. Guião de Entrevista .....	201
II. Grelha de Observação.....	204

**Índice de Quadros**

Quadro 1 - Visão sobre educação de adultos .....	118
Quadro 2 - Visão sobre alfabetização de adultos .....	128
Quadro 3 - Metodologia do Projeto .....	140
Quadro 4 - Relato de alguns objetivos gerais de aprendizagem .....	143
Quadro 5 - Visão sobre educador de adultos .....	155
Quadro 6 - Atividades executadas durante a abordagem dos conteúdos .....	174
Quadro 7 - Problemáticas e desafios do projeto .....	176
Quadro 8 - Síntese das contribuições do pensamento de Paulo Freire para o projeto .....	189

## INTRODUÇÃO

Neste presente trabalho de investigação, produzido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, procurou-se refletir sobre a influência e as contribuições do pensamento de Paulo Freire para as ações educativas do projeto Letras Pró Vida.

Primeiramente, destaco que Paulo Freire foi um pensador e educador brasileiro empenhado em desenvolver uma pedagogia libertadora (Freire, 1967), voltada para a educação e alfabetização de adultos com o objetivo de democratizar e problematizar a educação de seu país. Seu pensamento tornou-se conhecido mundialmente, durante e depois das tensões políticas e ideológicas ocorridas no Brasil a partir do golpe militar de 1964, contribuindo no estabelecimento de ricas reflexões sobre o processo de leitura da palavra-mundo e o que isso significa do ponto de vista político, mostrando as contradições das relações sociais, reproduzidas na relação educador-educando, e os pressupostos de uma educação dialógica em busca da superação da opressão (Freire, 1987).

Na contemporaneidade, mesmo passado vinte cinco anos da sua morte, seu pensamento continua reverberando e contribuindo para pensar e repensar a educação à luz de novos desafios históricos. Suas ideias continuam atuais porque a opressão ainda é atual, os processos de dominação não só se repetem, mas se aperfeiçoam, se tornando cada vez mais estruturados na sociedade em vigor. Neste sentido, buscando a valorização e a luta pela construção de uma educação libertadora nos diversos espaços de aprendizagem, precisamos preservar e discutir a atualidade do legado de Paulo Freire, bem como as contribuições do seu pensamento para o fortalecimento de práticas educativas mais dialógicas e mais conscientizadoras.

Paulo Freire permanece vivo no seu legado de profunda transformação e ação renovadora do processo de alfabetização e nos sistemas de educação popular. Sua obra, sua vida, ficarão para sempre como marco de esperança e sonhos possíveis para as pessoas oprimidas de todo o mundo. Considerado o maior educador do século XX, Paulo Freire é a expressão do compromisso com a justiça e a humanização. Legado que continua vivo no trabalho de pessoas, entidades, ONGs, em eventos e ações de inclusão social, espalhadas e executadas em todo o mundo (Brandão, 2005, p. 109).

A preocupação em perceber a influência do pensamento de Paulo Freire nas práticas educativas desenvolvidas na atualidade, nomeadamente, quando se refere a alfabetização de adultos, levou-se à busca por projetos sociais educativos que contemplassem aspectos deste pensamento, isto é, “quais são os impactos do pensamento educacional freiriano em possíveis novos projetos de educação de jovens e adultos, de alfabetização crítica, que reatualizem e que [...] ultrapassem os limites, digamos, dos métodos e das técnicas que foram historicamente construídos” (Pavan & Lima, 2020, p. 8).

Partindo desta premissa, o Projeto Letras Pró Vida revelou-se uma oportunidade de investigação, pelo trabalho de intervenção socioeducativa que oferece, cuja proposta é desenvolver a leitura e a escrita com pessoas adultas de comunidades mais carenciadas, através da dinamização de oficinas, utilizando a abordagem do Método Paulo Freire.

Por conta do período pandêmico e das dificuldades ocorridas para concretização desta investigação, não foi possível participar das atividades habituais das oficinas do projeto, uma vez que foram suspensas por aproximadamente dois anos consecutivos, sendo possível apenas o contato com alguns dinamizadores do projeto, nomeadamente, educadoras que participavam da promoção das oficinas, junto às comunidades, através de entrevistas. Depois, por conta das perspectivas de retorno das atividades para o ano de 2022, foi possível observar e participar da formação oferecida aos dinamizadores do projeto e demais interessados, entre fim de março e início de abril.

Considerando estes anseios e incertezas para a realização desta investigação, uma pesquisa qualitativa, voltada para o estudo da realidade do Projeto Letras Pró Vida e sua relação com o pensamento freireano, surgiu a seguinte questão: como as contribuições do pensamento freireano inspiram o programa de formação e a prática educativa dos educadores de adultos no projeto Letras Pró Vida? Para conseguir responde-la, alguns objetivos específicos foram lançados: 1. Compreender a visão dos dinamizadores do projeto sobre a educação de adultos, a alfabetização de adultos e o educador de adultos e identificar a influência do pensamento freireano. 2. Compreender as perspectivas educativas dos dinamizadores em relação ao Método Paulo Freire e sua utilização no contexto do projeto. 3. Analisar as propostas teóricas-metodológicas que o projeto propõe para a prática educativa e identificar as contribuições freireanas. 4. Identificar as especificidades, dificuldades, problemáticas

e desafios que envolvem a ação educativa com adultos no contexto do projeto. 5. Analisar as contribuições do pensamento freireano para o programa de formação e para a ação educativa dos envolvidos no projeto.

O desenvolvimento deste estudo, configurou-se, portanto, na explanação de três capítulos. O primeiro capítulo, corresponde ao enquadramento teórico dos principais aspectos do pensamento de Paulo Freire sobre educação, alfabetização e o papel do educador de adultos, sem o intuito de esgotar o delineamento de suas ideias, pois o tempo e o esforço de leitura, estudo e apreensão seriam superiores ao que teríamos disponíveis para a investigação. Assim, foram contextualizadas algumas de suas ideias centrais, que diz respeito: à leitura acerca do oprimido, da opressão e da desigualdade na sociedade; sua proposta pedagógica que se situa no diálogo e no reconhecimento dos homens a partir da própria inconclusão e da viabilidade ontológica de “Ser Mais” (Freire, 1987); ao processo de conscientização e seus embates para ação libertadora/transformadora; a dimensão política do seu pensamento para o estabelecimento de uma ação/revolução cultural. Ademais, no mesmo capítulo é sublinhado aspectos da visão de Paulo Freire sobre a alfabetização, o método que recebe seu nome e o papel do educador frente aos princípios educativos da educação libertadora.

O segundo capítulo é delineado o contexto da investigação, os conceitos que serviram de apoio para o encaminhamento metodológico e as especificidades do estudo proposto. Primeiramente, o Projeto Letras Prá Vida é descrito a partir dos seus objetivos, funcionamento e demais aspectos necessários para compreensão do seu papel e relevância sociocomunitária. Depois, de acordo com os objetivos deste estudo e mediante a delimitação proposta, enquadrámos a pesquisa através do viés qualitativo, da perspectiva fenomenológica, do estudo de caso, dos procedimentos usados para recolha dos dados e das questões éticas, que orientaram esta investigação. Ainda, são esclarecidos os fundamentos dos procedimentos realizados na análise do conteúdo recolhido.

O terceiro e último capítulo são descritos e discutidos os dados levantados, buscando analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o projeto, a partir da visão das entrevistadas sobre educação, alfabetização, e, acerca do papel e formação do educador de adultos. Os aspectos apreendidos, através da observação participante, durante o programa de formação dos educadores do projeto, também são tratados, seguida das problemáticas e dos desafios do projeto, a partir da

perspectiva das entrevistadas, e, finalmente, um tópico destinado à síntese das contribuições do pensamento freireano para o Projeto Letras Prá Vida, de acordo com dados recolhidos nesta investigação.

## **CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO FREIREANO**

### **1.1. O pensamento de Paulo Freire sobre educação**

O pensamento de Paulo Freire mudou o modo de conceber a educação e ainda continua sendo inspiração para se pensar o processo educativo nos dias de hoje. Seus escritos sublinham a necessidade de uma prática coerente com a realidade e se dispõe a perceber as contradições da existência humana, feita através da problematização e da reflexão permanente. Seu pensamento não convive com respostas prontas sobre o mundo, a realidade ou sobre a educação. Pelo contrário, expressa-se no desafio da própria maneira de pensar e agir sobre o mundo, por isso “Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela” (Gadotti, 1996, p. 77). Sendo assim, o que fundamenta o pensamento de Paulo Freire, necessariamente, é o que envolve a questão do “pensar certo” (Freire, 1996), que se dá a partir de um processo permanente, na ação mesma de entender que somos seres produtores e elaboradores da nossa história, da nossa própria cultura.

Neste sentido, o pensar certo é um movimento contínuo que se traduz na capacidade humana de raciocinar e transformar. Os pensamentos elaborados sobre o nosso contexto, nos ajudam a intervir no mundo para transformá-lo, trazendo mudanças para o modo de fazer e produzir a realidade concreta. Demanda conhecer para agir de forma coerente, pois, “pensar certo é fazer certo” (Freire, 1996, p. 16). O pensamento de Paulo Freire é um convite a pensar certo, a conscientizar-se. Como educador, não se preocupa apenas com o conteúdo da prática educativa, mas com os princípios que norteiam esta prática. O próprio afirma que sua preocupação pedagógica, diz respeito “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, p. 14).

Desta forma, o pensar certo se depara, inicialmente, com uma maneira de pensar mais ingênua até chegar a um nível de conscientização mais crítica. Neste percurso, ele vai se desenvolvendo de forma complexa a partir das abstrações humanas na relação com o mundo externo, num jogo, em que a regra geral é não ter certeza das próprias certezas, no qual é preciso estar aberto ao novo, ao desconhecido, sem preconceito para então avançar.

Por outro lado, o pensar certo pressupõe respeito pelo semelhante, por sua história e pela sua experiência de vida, partindo da ideia de que somos sujeitos que possuem as mesmas capacidades e os mesmos direitos, por conta da nossa própria existência, como seres racionais e humanos.

Portanto, todo o trabalho de Paulo Freire consiste em decifrar o pensar certo para fazer certo. Sua pedagogia é voltada para a pessoa humana, por isso, para crianças, jovens e adultos. Mas foi com grupos, compostos por adultos, que seu trabalho lhe deu maior visibilidade, por conta da sensibilidade e percepção da necessidade de uma metodologia que alcançasse em profundidade a realidade de certos grupos populares, em seus contextos de vida. Seu trabalho se destaca por uma das questões emergentes da época: a alfabetização de adultos<sup>1</sup>. Paulo Freire, se sensibilizou pela realidade da grande massa de brasileiros analfabetos, que se viam oprimidos e injustiçados, pois eram verdadeiros excluídos das questões sociais. Na percepção daquela realidade, se sentiu responsável, enquanto educador, em denunciar e anunciar a libertação dos oprimidos, através do pensar certo, compreendendo seu papel como agente pensante e atuante, na busca pela transformação do mundo.

A educação de adultos, para Paulo Freire, segue os princípios do que veio a ser chamado, mais tarde, de educação popular, que parte da concepção de educação, como ato político, como um ato gnosiológico que se constrói a partir do diálogo entre os sujeitos da aprendizagem. Esta mesma compreensão resultaria nas práticas de alfabetização de adultos em que objetivo era estimular a participação das camadas populares nas questões políticas-sociais, e, é claro, incentivar o desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades essenciais para que este público pudesse ter uma participação social mais efetiva. A leitura da palavra, feita de forma consciente, resultaria numa leitura de mundo e contribuiria para com a transformação da sociedade de alguma maneira. Com o intuito de propiciar condições para o estabelecimento de relações horizontais e mais solidárias, a metodologia dialógica seria a base da educação pretendida por Freire.

Esta visão de educação conhecida como dialógica, problematizadora, libertária, entre outras denominações trazidas por Freire (1987) vai na contramão da educação

---

<sup>1</sup> Ver sobre alfabetização de adultos na perspectiva freireana no tópico 1.2.

“bancária” tão criticada pelo autor. Primeiro porque a educação problematizadora “implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, 1987, p. 40), diferente da educação bancária que pretende adaptar os homens às condições que se encontram, sem intenção de haver alguma transformação considerável, e ainda, possui como principal objetivo: a manutenção das estruturas sociais vigentes de opressão e dominação. Logo, é este antagonismo entre a educação bancária e a educação problematizadora que resulta no cerne da questão do pensamento de Paulo Freire sobre educação.

Na concepção defendida por Freire (1987), a educação consiste numa relação mútua entre “educador-educando”, seja na escola ou fora dela, pois para ele, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Por isso mesmo, faz a crítica à educação bancária, pelo fato desta estabelecer uma relação de hierarquia entre educador e educandos. Quando o primeiro assume o papel de detentor do saber, os segundos são meros receptores deste saber, como uma espécie de transmissão mecânica do conhecimento. Nesta relação não há trocas de experiências, nem sequer diálogo, pois como aponta Freire (1987, p. 33) são “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras”. Assim, o educador, através de seu monólogo, tem a função de “encher”, “colocar”, “depositar” os conteúdos dos quais acredita serem relevantes, sem levar em conta as necessidades, a linguagem, a experiência de vida dos educandos, fazendo com que a mensagem transmitida seja algo distante e fora do contexto daqueles, sem qualquer relação com a realidade vivida e experimentada pelos mesmos (Freire, 1987).

Freire (1987) ao elencar características da educação bancária como narradora, dissertadora, entre outros adjetivos, ressalta que neste tipo de educação a ênfase está na “‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora” (Freire, 1987, p. 33). O educador se porta, na verdade, como o detentor do conhecimento e narrador da cultura dominante e os educandos meros memorizadores do conteúdo narrado, transmitido para suas mentes como uma espécie de local de armazenamento, quanto mais conteúdo captado ou arquivado, melhor para educação bancarista, ou seja, “a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto

melhor educado será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Freire, 1987, p. 33).

Portanto, neste tipo de educação, educar se transforma num “ato de depositar”, o educador no “depositante” e os educandos em “depositários”, por isso o nome “educação bancária” (Freire, 1987). Assim, o fato de receberem narrativas, para efetuarem o depósito em suas cabeças, não dá oportunidade aos educandos de interagirem, nem de serem estimulados à criatividade, pois, não permite o questionamento, às conexões com a realidade, nem liberdade de pensamento. Seu objetivo é apenas facultar o exercício de arquivar na memória do educando o que foi repassado pelo educador e não vai mais além disto. Quanto mais capazes de arquivar a informação, mais bem vistos serão.

A educação bancária, segundo Freire (1987), se funda como um instrumento da ideologia da opressão, na qual aquilo que é transmitido seria uma espécie de doação, daqueles que sabem àqueles que nada sabem, ou seja, o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (Freire, 1987, p. 34). Esta hierarquia de posições, que por sua vez são invariáveis na prática educativa, reflete nitidamente a sociedade da opressão. Pois, não dá lugar aos oprimidos de se expressarem ou de exercerem o papel de verdadeiros homens e mulheres na sociedade, pelo contrário, eles são meros receptores da cultura, o que demonstra que a educação bancária estimula e mantém o que Freire (1987) nomeia de “cultura do silêncio”.

A educação bancária serve apenas para adaptação ou ajustamento dos homens à sociedade pré-estabelecida, tornando-o passivo e dócil frente às circunstâncias da vida em sociedade. A pretensão desta é apenas domesticar as mentes e não alterar ou buscar mudanças significativas para a sociedade. Portanto, este tipo de educação, vai apenas reproduz as desigualdades sociais. Trata-se na verdade de uma estratégia ideológica para manutenção da dominação, de uma minoria, enquanto a maioria é oprimida e estigmatizada.

Nestas circunstâncias, segundo Freire (1987), a educação bancária assume um “caráter paternalista”, como se fosse uma “doação” de saberes da cultura dominante aos oprimidos, o que o autor se refere como “falsa generosidade”, ou seja, “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo,

mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (Freire, 1987, p. 22). O que reflete a estrutura de poder instalada na sociedade vigente. Como uma forma de “amenizar” a violência do sistema de opressão, do qual a sociedade está assentada. Ocorre que a desigualdade e a injustiça contribuem para que a tal “generosidade” tome forma e tire proveito de tais circunstâncias ao seu favor, isto é, “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).

Numa sociedade opressora, os oprimidos deixam de ser considerados sujeitos e passam a ser marginalizados na estrutura social, isto é, são proibidos de ser e agir como protagonistas. De acordo com a concepção bancária, estes oprimidos ou marginalizados, precisam ajustar-se ou integrar-se à sociedade, conforme os desejos dos dominantes. Mesmo sendo eles legítimos homens, nascidos em sociedade, não possuem direito de escolha, a não ser que escolham como a classe dominante.

Assim, passam a ser oprimidos e, em condição de excluídos, são proibidos de exercerem sua humanidade. Suas vidas correm em função daqueles que dominam. Neste contexto, não há nenhum interesse pela mudança ou conscientização dos educandos para o pensar certo, ao contrário, “pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais” (Freire, 1987, p. 35).

Quando Freire (1987) vem tratar da questão da vocação ontológica de ser mais, ele vai se referir à capacidade dos homens em se descobrirem homens, em seres racionais e diferentes de todos os outros seres vivos, seres que através da sua relação histórica consigo e com tudo à sua volta, possuem a capacidade de serem conscientes de si, dos outros e do mundo. Esta relação consigo e com o meio transforma sua forma de pensar e de atuar diante a realidade.

A vocação ontológica, portanto, é uma condição de ser dos homens. Por isso, conscientes de sua capacidade, da sua inconclusão, os homens têm a possibilidade de ser mais, mas o contrário disto, a distorção ou a negação desta capacidade aos homens, resulta na probabilidade de serem menos. E isto não é possibilidade apenas dos oprimidos, mas também dos opressores, que de maneira diferente se desumaniza ao não reconhecer a humanidade no outro.

Como se trata de uma vocação humana este processo de humanização, em algum momento, estes homens, vão “perceber a contradição em que a ‘educação

bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação." (Freire, 1987, p. 35). Entretanto, a tarefa do educador humanista é alertar o quanto antes esta possibilidade negada, se colocando como "companheiro dos educandos", o que nos moldes da educação bancária jamais isto seria permitido, pois ela se apoia numa pedagogia ancorada em "prescrições", "depósitos", "domesticação", "dominação", "desumanização" e "opressão" (Freire, 1987).

Este esquema de educação desumanizante contribui para o que Freire (1987) aponta de "falsa visão dos homens", o que explica a dicotomia na relação homem-mundo, na qual narra uma realidade estática à qual devemos imitar. Ela "enche" os educandos de conteúdos e de "comunicados", a fim de adaptá-los, apassiva-los ao contexto de dominação, não permitindo autoria, nem autenticidade ao pensamento, tampouco trocas de saberes, porque o educando nunca será sujeito do conhecimento transmitido, ele é mera coisa, mero receptor do processo educativo (Freire, 1987).

Esta concepção de educação é conciliadora da sobreposição de homens em relação a outros homens, fazendo com que estes sejam reduzidos à meros objetos ou coisas, na qual sujeitados ao controle opressor, em circunstâncias de pensar ou agir, sejam impedidos à todo custo a qualquer movimento rumo ao desfrute de sua vocação autêntica e criadora. Este impedimento contribui para que os homens se vejam fracassados frente à está realidade opressora. Por isso, Freire (1987) acusa esta pedagogia de "necrófila", por não permitir aos homens a busca pela vida, mas pela morte de seu dom de realizar-se verdadeiros homens.

Em contrapartida, a concepção de educação defendida por Freire (1987, p. 39), "a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente". Tal ato cognoscente não reduz o objeto cognoscível a uma parte final do processo gnosiológico, mas se estabelece como mediação do processo de troca de conhecimentos entre os sujeitos do processo, que se tornam educador-educando e educando-educador na medida em que o diálogo em torno do objeto cognoscível supera a relação hierarquizada estabelecida pela educação bancária. Educador e educando tornam-se parte de um mesmo processo, de ensinar e aprender ao mesmo tempo, numa relação dialética.

Na relação educador-educando não pode haver contradição, porque para existir a educação problematizadora ou libertária, obrigatoriamente, esta contradição

deve ser superada, ou seja, “para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 1987, p. 39).

Na relação dialógica todos os envolvidos se solidarizam para com o conhecimento um do outro, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 12). Ao estabelecerem essa relação de igualdade, educador e educando tornam-se sujeitos do mesmo processo educativo e “apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 12).

A educação problematizadora “implica num constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1987, p. 40), por isso o nome de problematizadora, pois questiona, indaga, reflete e critica a realidade, na busca pela conscientização dos homens sobre a própria forma de estar sendo no mundo. Trata-se de um processo constante e permanente dos homens em busca do reconhecimento de si mesmos, enquanto homens.

A reflexão que propõe [...] não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1987, p. 40).

O antagonismo entre a educação bancária e a educação problematizadora descrito por Freire (1987), retrata que enquanto a primeira, mistifica a realidade, distorcendo-a, e descontextualizando-a, a segunda, se apoia na desmistificação. Enquanto a educação bancária nega o diálogo, estabelecendo uma relação de hierarquia, a educação libertadora ou problematizadora, estimula a ação dialógica do processo gnosiológico, com o intuito de desvelar o mundo a partir dos vários olhares possíveis.

Ao mesmo tempo em que a primeira se apoia na “falsa generosidade”, a segunda problematiza as estruturas sociais de poder. Enquanto a primeira mantém o *status quo*, através do controle do modo de pensar e agir das pessoas, a segunda, se funda na criatividade, na dialogicidade e na vocação humanística dos seres. Ou seja, a educação problematizadora se faz ao contrário do que seria uma educação bancária.

A educação bancária provém de uma postura reacionária que imobiliza, fixa e desconhece os homens como seres históricos, em contrapartida a concepção problematizadora se funda, justamente, a partir do caráter histórico e da historicidade dos homens, ou seja, “os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 42). Sua ênfase é na mudança, na transformação e na revolução dos homens, em busca da superação do autoritarismo, da falsa consciência do mundo e do que Freire (1987) chama de “intelectualismo alienante”, que faz da educação um ato mecanicista de depósitos e arquivamentos.

Portanto, as raízes da verdadeira educação, de acordo com Freire (1987, p. 42), começa com a busca da conscientização dos homens acerca de sua inconclusão, na descoberta que são “seres mais além de si mesmos”, “seres que caminham para frente”, seres conscientes de sua situação no mundo, seres capazes de atuar no mundo fazendo as mudanças necessárias, seres que buscam sua vocação história, seres que buscam ser mais: “esta busca do Ser Mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (Freire, 1987, p. 43).

Onde existe opressão e dominação, não há muitas brechas para que os seres humanos se desenvolvam, em direção à vocação ontológica, pela própria condição de ser e estar no mundo. A opressão, enquanto não conscientizada pelos homens, não contribui para com o pensar certo, dificultando a mudança, tanto para oprimidos quanto para os opressores. Neste sentido, a educação problematizadora é que pode tornar possível o pensar certo, pois permite uma reflexão sobre nossa própria existência, sobre nossa própria história, sobre nossa própria inconclusão. Consiste, na busca constante e reflexiva, acerca da intervenção do homem no mundo, bem como, sobre a influência do mundo nos homens.

O pensamento de Paulo Freire nos remete às nossas origens enquanto homens e mulheres, que através da realidade concreta foram se desenvolvendo em seres conscientes, por isso, seres racionais, capazes de pensar e agir. Ação que objetiva seus anseios e aspirações no ato mesmo de transformar o mundo, que, por sua vez, transforma a si mesmo cada vez que atua. Em função disso, os homens vão se reconhecendo inconclusos, na dialética dessa relação.

Assim, enquanto educadores, a tarefa primordial docente é abrir caminhos para que o pensar certo se efetue nessa relação dialógica do processo cognoscível. Eis aí um desafio constante, pois em meio as possibilidades dos homens de se tornarem cada vez mais humanos e se reconhecerem enquanto tal, também correm o risco de negar-se a si mesmo, ao se fecharem em pensamentos egoístas, não permitindo a fruição do ser mais.

Mais ainda, ao alimentar a contradição, na forma de pensar e, conseqüentemente, de agir, as possibilidades de humanização também nos são negadas. Sendo assim, o pensar errado se efetua como uma possibilidade, mas não coexiste como vocação ontológica, “se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (Freire, 1987, p. 16). Contudo, esta vocação pode ser retomada e afirmada em meio aos homens, quando se reestabelece o “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1987, p. 16).

O processo que leva os sujeitos a pensarem certo, no entanto, é permanente, e se trata de uma dimensão ética e política, pois, conscientes de si, os homens possuem essa possibilidade, entretanto, enquanto houver ausência de desvelamento da realidade, também haverá a possibilidade de pensar errado, o que inclui a negação da capacidade de ser mais. E esta não é uma escolha que se dá no plano individual, pois, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

Para compreensão destas questões é importante considerarmos a relação entre oprimidos e opressores e os infortúnios que o contexto da opressão provoca nos homens, reduzindo-os da possibilidade de serem mais. Cabe também aprofundamento acerca de algumas questões que envolvem a pedagogia libertadora, que se funda a partir do diálogo e através da busca pela autonomia e, conseqüentemente, da libertação dos homens. Esta autonomia só é possível através da libertação das mentes, pois homens conscientes de sua inconclusão têm a oportunidade de partirem em busca das mudanças necessárias, para que seja possível a transformação da realidade da qual convivem, eliminando toda e qualquer injustiça social. Daí a necessidade de clarificar as questões que envolvem a dimensão política da educação, para que conscientes das ideologias que nos cercam,

prossigamos rumo ao pensar certo, o que só é possível através de uma pedagogia que seja libertadora e nunca por meio de uma pedagogia que incentive a opressão. Para este efeito, estes e outros assuntos serão aprofundados nas páginas seguintes.

### 1.1.1. Oprimido, opressão e desigualdade

Ao compreender a educação como prática da liberdade e como uma dimensão humana de realizar-se, Freire (1987) propõe uma discussão sobre o humano e sobre a educação, enquanto cultura, a partir de uma postura política e revolucionária. Em *Pedagogia do Oprimido*, ao buscar a desmistificação da realidade, através da concretude histórica, nos fornece uma reflexão acerca das estruturas de dominação, que utilizando-se de práticas hegemônicas, principalmente, no plano educacional, contribui para a problematização da questão da humanização.

Quando Freire (1987) faz a crítica a educação bancária e propõe como alternativa a educação problematizadora, revela a existência, de uma pedagogia voltada para a permanência de um sistema de dominação e sugere uma pedagogia que supere estas condições, por isso o nome de *Pedagogia do Oprimido*. Ao apontar a complexidade social ele aposta numa pedagogia que não seja reflexo de uma sociedade opressora, mas que questione e problematize as relações de poder que estão em jogo.

Os humanos, na sua capacidade ontológica de serem seres pensantes, ao fazerem conjecturas sobre sua própria condição de ser, se descobrem seres complexos, que possuem mais questões do que respostas sobre a sua própria existência, e o que seria em relação às suas formas de agir? “Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura” (Freire, 1987, p. 16). Por se reconhecerem seres incompletos, os homens buscam conhecer o que lhe é desconhecido, cada vez mais que conhecem descobrem a complexidade do ato cognoscível, através de sua própria existência.

O ponto chave desta reflexão, em Freire (1987), é que na busca por se descobrirem homens, várias inquietações e indagações são levantadas, e é aí que os homens se deparam com a problemática que envolve a humanização e a desumanização: “constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os

homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização” (Freire, 1987, p. 16).

O fato de os homens serem inconclusos, mesmo que cientes de sua inconclusão, remete a duas possibilidades: a primeira, reconhecer a sua vocação humana de ser mais e reafirmá-la na busca de sua humanização perdida, e a outra, a segunda, negar a sua própria vocação. Neste sentido, a vocação pode ser “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1987, p. 16). A desumanização é encontrada também naqueles que a roubam, como uma forma de distorção do ser mais, pois ela não é “destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos” (Freire, 1987, p. 16).

Os homens perdem a possibilidade de ser mais a partir do momento em que se deixam dominar por desejos egoístas, que os fazem transgredir a sua própria capacidade ética de reconhecer-se no seu semelhante, o oprimindo, através de estruturas de poder e dominação, ou, partindo desta transgressão, são violentados por esta cultura que os oprime e os proíbem de ser.

Freire (1987) continua dizendo que esta violência dos opressores pode causar nos oprimidos uma certa indignação, à ponto de reunirem forças para mudar a situação da qual os proíbem de serem mais. A violência aos oprimidos quando se transforma em um dos motivos para enfrentamento da força opressora, não deve ser ferramenta para alcançar os objetivos de libertação, pois “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (Freire, 1987, p. 16). O que significa, que a violência dos opressores, não pode gerar nos oprimidos vontade de fazer o mesmo que aqueles, pelo contrário, devem buscar a restauração da humanidade, tanto nele que sofreu opressão quanto no que a promoveu, pois “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 1987, pp. 16-17).

Os opressores, dominados pela ambição de controle e poder, não possuem força de libertação, quando muito, atingem o que Freire (1987) chama de “falsa generosidade”, da qual jamais é ultrapassada. E esta falsa generosidade, na verdade, se trata de uma estratégia para abrandar atitudes de insatisfação e rebeldia, ao ponto

de perpetuar a injustiça, da qual “se nutre da morte, do desalento e da miséria” (Freire, 1987, p. 17).

Os oprimidos, ou os chamados “esfarrapados do mundo”, os “condenados da terra” ou até mesmo os “demitidos da vida” (Freire, 1987), ao lutar pela restauração de sua humanidade, estarão lutando pela verdadeira generosidade entre os homens. Por isso é que o autor apresenta uma pedagogia do oprimido, isto é, uma “pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos” (Freire, 1987, p. 17).

Para fundamentar esta pedagogia Freire (1987), esclarece os vários percalços do processo de busca e reconhecimento da humanidade nos homens e o que isto implica. Primeiro, ele traz a questão da problemática da consciência oprimida e da consciência opressora e como elas se expressam, da qual já abordamos acima. Depois, desenvolve aspectos da situação concreta de opressão, demonstrando a dualidade dos oprimidos e a situação de opressão em que estão imersos socialmente, o qual desenvolveremos adiante. Esta opressão é refletida na violência dos opressores para com os oprimidos, violência “adocicada pela falsa generosidade” (Freire, 1987, p. 23) e que, na maioria das vezes, não é deflagrada pelos oprimidos no decorrer da história.

Considerando, que as questões sociais e humanas são complexas, na medida em que as relações humanas são produzidas, em meio as contradições e inconstâncias da vida em sociedade, os oprimidos, quando proibidos de ser, tendem a “hospedar” (Freire, 1987) o opressor em si. Isto se justifica, pela forma como abstraem as condições de vida, levando-os a pensar que o ideal de ser humano é ser opressor, ou seja, “a estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas para eles, ser homens [...] é ser opressores” (Freire, 1987, p. 17).

Neste sentido, os oprimidos-opressores possuem atração pelo opressor, pois, almejam o padrão de vida deste, “na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’.” (Freire, 1987, p. 28). Diante esta atração, possuem também um sentimento de inferioridade, incapacidade ou até mesmo de “auto-desvalia”, pois se veem através

das lentes do opressor, isto é, se enxergam como “meras coisas”, não confiam em si, muito menos na sua capacidade de ser mais (Freire, 1987).

Por estarem imergidos na realidade de opressão e dominação o conhecimento de si mesmo, enquanto homens capazes de ser mais é prejudicado, podem até se reconhecerem oprimidos, porém, isso não garante a luta pela superação de sua condição. Este processo de reconhecimento e identificação os levam a acreditar que para serem mais devem ser “opressores dos outros. A sua visão de homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (Freire, 1987, p. 18).

A grande problemática levantada é “como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 1987, p. 17). Freire (1987) vai sublinhar que enquanto os seres humanos viverem a dualidade oprimido-opressor não poderão participar da pedagogia de sua libertação, entretanto, na medida em que vão desvelando a realidade de opressão e vão se descobrindo hospedeiros do opressor, a sua libertação também vai se fazendo real, ou seja, o primeiro passo para a libertação dos oprimidos é o reconhecimento do contexto de sua imersão e terem a consciência de sua situação opressor-oprimido.

Os opressores, na sua ganância, não conseguem libertar a si mesmos sem a ajuda dos oprimidos, pois somente os que sofrem opressão sabem a real necessidade por libertação e podem, através de uma perspectiva crítica, alertar aos opressores sobre tamanha violência e desumanização. Por este motivo está pedagogia não pode ser engendrada pelos opressores, mas pelos oprimidos, de maneira crítica, no sentido de libertar a si mesmos e os que oprimem: “A pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos” (Freire, 1987, p. 17).

Freire (1987, p. 22) ao afirmar que a pedagogia do oprimido “não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores”, explica que, por ser um processo de busca pela libertação, esta pedagogia tem como seus principais sujeitos os oprimidos que vão se reconhecendo enquanto homens na luta pela sua libertação e conseqüentemente a libertação dos seus opressores, enquanto que na pedagogia da dominação o objetivo dos opressores é apenas manter o *status quo* da situação de

opressão, apaziguando qualquer indício de desvelamento da realidade, o que revela o contexto de sua desumanização.

Na busca pela conscientização e libertação, existe também outra questão em que os oprimidos se deparam: o medo da liberdade. Este medo “pode conduzi-los a pretender ser opressores também quanto pode mantê-los atados ao ‘status’ de oprimidos” (Freire, 1987, p. 18). Ocorre que quando existe um modelo do modo de agir, ou uma “prescrição” na forma de pensar, isto é, uma “imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 18), os oprimidos induzidos por estas prescrições tendem a imitar as formas de pensar e agir dos opressores, por falta de autonomia e, mais ainda, por medo da liberdade.

A liberdade, por sua vez, é um movimento de permanente busca: “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens [...] É condição indispensável ao movimento de busca [...] por serem inconclusos” (Freire, 1987, p. 18). Ou seja, ela não é dada, mas sim conquistada, durante o processo de busca pela humanização dos homens.

A conquista da liberdade pelos oprimidos, se depara com a força dominadora dos opressores, que a enxergam-na como uma ameaça aos seus interesses egoístas, combatendo-a com repressão e represálias, causando medo em grande parte, senão em todos, os oprimidos. Quando os oprimidos estão ainda adaptados e imersos a estrutura de dominação, temem, portanto, a liberdade. Este temor os imobiliza e contribui para imobilizar outros que estão também iniciando a luta.

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Freire, 1987, p. 19).

Este dilema dos oprimidos faz parte de sua pedagogia, uma pedagogia da qual se faz dolorosa e desafiante, na medida em que vai se tornando real, a luta pela busca da humanização dos homens, bem como, a superação da condição opressor-oprimido. Freire (1987, p. 19) compara esta pedagogia como um “parto doloroso” aos oprimidos, pois a superação da situação de dominação e dependência de uns homens

pelos outros é consequência de uma nova forma de pensar e agir. Somente, a partir do reconhecimento dos limites impostos pelo sistema de opressão, que nos impedem de ser Mais, e, mais ainda, a partir da luta coletiva pela transformação da realidade, a mudança se torna real, porque somente reconhecer não nos leva à verdadeira revolução cultural.

O mesmo pode se dizer em relação ao opressor, reconhecer não é ainda solidarizar-se, é preciso buscar a práxis verdadeira. A solidariedade exige “de quem solidariza, que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical [...] ‘Ser para o outro’.” (Freire, 1987, p. 20). Isto é, lutar com o outro pela transformação da realidade opressora. Pois, é assim que a solidariedade alcançada, por parte daqueles que oprimem, se transforma em ato de amor, pois, no processo de reconhecimento dos outros como seres concretos e dignos de ser mais, que o opressor é capaz de verificar a desigualdade e a injustiça que causaram àqueles: “só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis é que se constitui a solidariedade verdadeira” (Freire, 1987, p. 20).

Portanto, a pedagogia libertadora, só se verifica, tanto no oprimido quanto no opressor, a partir de uma postura crítica e consciente da situação de opressão da qual estão imersos a fim de superá-la, pois, “libertar-se da sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre elas. Por isto é que só através da práxis autêntica, que não sendo ‘bla-bla-bla’ nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” (Freire, 1987, p. 21).

A pedagogia do oprimido se desenvolve, portanto, através de práticas humanistas e libertárias, fazendo com que, num primeiro momento, os oprimidos se reconheçam enquanto oprimidos e vão conscientizando-se em direção a mudança da situação de opressão, e depois, conquistada a transformação da realidade, esta pedagogia passa a ser, uma outra pedagogia, a que busca uma permanente restauração da vocação nos homens, deixando de ser uma pedagogia do oprimido para ser, então, uma pedagogia da libertação.

A pedagogia da libertação trata-se, portanto, de uma revolução cultural, de um processo permanente de luta contra as forças da cultura de dominação. Esta libertação só é possível a partir dos oprimidos que ao libertar a si mesmos, tem a possibilidade de libertar seus opressores, como já explicado. Ocorre que conscientes de si mesmos enquanto pessoas, enquanto classe oprimida e enquanto seres transformadores da realidade, os oprimidos só conseguirão se libertar através da

práxis transformadora, que significa, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (Freire, 1987, p. 21).

Eis dois aspectos a serem considerados na busca pela superação da contradição opressor-oprimidos: o primeiro deles é que os opressores não vão se reconhecer facilmente em processo de libertação e podem achar que passaram para o lado dos oprimidos ou serem resistentes a qualquer mudança, pois apenas reconhecem o seu próprio direito de viverem. O que indica que não há uma visão clara, por parte destes, sobre o humanismo das outras pessoas, os outros são vistos como, simplesmente, coisas e meros objetos para o alcance de seus próprios desejos e objetivos individuais.

Este modo de pensar e, conseqüentemente, de agir, causa um contexto, ou melhor uma cultura, que Freire (1987) vai chamar de opressão, isto é, atos de violência por parte daqueles que possuem algum tipo de poder. A violência para com os nossos semelhantes é passada de geração a geração como um processo ou um mecanismo, a ponto de criar uma espécie de “consciência fortemente possessiva”, fazendo com que tudo o que está ao redor dos opressores se transforme em objetos de sua dominação, assim, “desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas” (Freire, 1987, p. 25).

A condição de “ter”, toma o lugar de “ser”, o que leva os opressores a não reconhecerem a necessidade dos outros de também precisarem usufruir de bens materiais para a própria sobrevivência, pelo contrário, eles veem a humanização como “coisa” apenas sua e “a dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão. Humanizar é, naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais” (Freire, 1987, p. 25).

Se buscar a humanização é buscar também a liberdade deste contexto de opressão, os opressores vão garantir, cada vez mais, que os oprimidos sejam vigiados e controlados em seus modos de pensar e agir, “quanto mais controlam aos oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’” (Freire, 1987, p. 26). Por possuírem certo tipo de poder, os opressores se apropriam até mesmo da ciência e da tecnologia, como de outras formas estratégicas na área do conhecimento, para legitimar seu modus operandi e garantir a manutenção desta estrutura de opressão e dominação, fazendo

com que os oprimidos sejam condicionados a seguirem suas prescrições, sem nenhum senso crítico.

Apesar, das circunstâncias da qual os opressores estão imersos e da qual alimentam por meio de seus pensamentos e ações, pode acontecer de serem despertados para a possibilidade de libertação dos homens deste universo opressivo. Entretanto, na adesão à luta dos oprimidos por se libertar, estes opressores “quase sempre levam consigo, condicionados pela ‘cultura do silêncio’, toda a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber” (Freire, 1987, p. 26).

Assim, podem correr o risco de serem levados a perseguir um outro tipo de “generosidade”, a que os levam a pensar que eles mesmos serão os fazedores da transformação, pelo fato de não crer genuinamente no povo. Entretanto, Freire (1987, p. 27) alerta: “fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes”.

O segundo aspecto a ser considerado na busca pela contradição opressor-oprimidos, tem de ver com a dualidade existencial da qual os oprimidos se deparam. Como já mencionamos, esta dualidade está relacionada com o fato dos oprimidos “hospedarem” o opressor dentro de si mesmos, por acharem que a busca pelo “novo homem” é a busca por ser opressor, de acordo com o modelo de humanização do qual acessam no contexto da opressão que convivem na sociedade. Esta dualidade, enquanto não for superada, pode assumir certos tipos de posturas no oprimido-opressor, que estão relacionadas a atitudes fatalistas, causando resistências frente a luta por libertação. Uma destas atitudes está relacionada a agressão dos oprimidos aos seus companheiros e, indiretamente, aos opressores hospedados neles mesmos. (Freire, 1987).

Por este motivo é que Paulo Freire defende tanto a necessidade de uma pedagogia do oprimido, uma pedagogia que proporcione a libertação dos oprimidos e de seus opressores do contexto de opressão. Uma pedagogia que se faça através da conscientização da realidade em que vivemos, conscientização que só é possível através de uma educação dialógica, uma educação que realmente dá oportunidade ao educando de exercer sua autonomia e praticar a liberdade.

### 1.1.2. Diálogo e autonomia

O diálogo é base para uma prática educativa libertária e problematizadora em busca da autonomia dos homens. A dialogicidade da educação, defendida por Freire (1987), reflete este fenômeno humano que se faz a partir da palavra, pois, é uma forma em que os homens se conectam, se relacionam e dão significação ao mundo: “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 45). Sendo assim, não pode ser “discussão” ou confusão desrespeitosa, mas a conquista do mundo através da palavra feita, isto é, da práxis entre os homens, pois, “não há palavra verdadeira que não seja praxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p.44).

O diálogo se constitui da práxis, ou seja, da ação e da reflexão. A palavra, só se faz verdadeira quando se tem a intenção de transformação e mudança. Ao anunciar ou denunciar, através da palavra, o interlocutor deve ter o compromisso com a reflexão-ação da qual dispõe, caso contrário, ou a palavra vira mero verbalismo na ausência da ação, ou, então, se transforma em mero ativismo na ausência da reflexão.

O diálogo por ser um direito existencial, se traduz pela capacidade dos homens de pronunciar o mundo, por isso que este se faz a partir da realidade, da práxis, da palavra verdadeira, da transformação, porque “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado [...] se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 44).

Este processo dialético do qual o diálogo se estabelece, pronuncia e re-pronuncia do mundo, constitui-se num ato de busca pela humanização. Freire (1987, p. 45) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”, por isso que sendo amor o diálogo, este, também, se torna um ato de amor. Portanto, a mudança, a transformação, a revolução ou a humanização, que tanto a pedagogia do oprimido anuncia, tem de ver com o amor, com a coragem e com o compromisso, entre os homens e com a causa da libertação de todos, por isso que a busca pela humanização é dialógica.

A concessão da palavra se faz no reconhecimento do outro como um ser que possui o mesmo direito que o seu, de expressar-se e de pronunciar-se, este reconhecimento e o ato produzido a partir dele, significa amor, e abre espaço ao

diálogo, pois, “somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 45).

O amor sendo o fundamento do diálogo, não é compatível com a falta de humildade, com a falta de respeito e com a falta de fé nos homens, pois o diálogo em si pressupõe uma relação horizontal e de confiança. O que implica coerência entre o pensamento exposto e a ação, entre a teoria e a prática, ação e a reflexão, elas andam juntas, sem esta relação recíproca, não existe palavra verdadeira.

Outro ponto a considerar é que não existe diálogo sem esperança. A esperança é o que move os homens na busca pelo ser mais, e isto está intimamente ligado a inconclusão dos homens. Sem esperança os homens não se humanizam, pois são levados a negarem sua capacidade de ser no mundo. Entretanto, a desumanização da qual os homens estão sujeitos, não pode contribuir para com a desesperança, mas contribuir para que almejem ainda mais a restauração da humanidade que lhes foi roubada. A esperança, portanto, vai movendo os homens na busca pelo ser mais: “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 47).

A capacidade de compreensão e reconhecimento de que somos seres da transformação, seres da mudança só é capaz através do pensamento crítico, do pensamento verdadeiro, do pensamento que envolve ação-reflexão, num movimento contínuo de abstrações sobre a própria existência no mundo com os outros homens, de perceber a realidade como processo, como meio de atuação e como resultado do próprio pensar e agir. Somente através do diálogo que os homens se desenvolvem e atuam sobre o próprio pensar, sobre a própria ação no mundo.

Considerando tais fundamentos do diálogo para uma prática educativa libertária, Freire (1987) vai continuar dizendo que o diálogo começa desde a escolha do conteúdo programático da educação. Se o objetivo é desenvolver uma educação humanizadora, que busca a autonomia dos homens, então será necessário proporcionar, aos sujeitos do processo educativo, momentos que possam raciocinar sobre seu próprio modo de pensar e agir no mundo. Levando-os a refletirem sobre suas aspirações, sobre seus desejos e anseios, e, mais ainda, sobre sua própria visão acerca do mundo: “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 48).

Por meio do diálogo, o conteúdo da educação poderá ser construído e se mostrará relevante e significativo, a partir de uma prática que respeita e reconhece o homem na sua condição de ser e estar no mundo, não distante à sua realidade.

O educador, entretanto, deve ter cuidado em estabelecer este diálogo, pois sem ele a luta pela educação humanizadora se torna falsa. A prática dialógica da educação implica numa construção entre os homens: de uma consciência crítica, de perceberem a dualidade opressor-oprimido, da qual estão imersos e, diante esta percepção, reconhecerem que podem ser mais.

O diálogo entre os homens permite ao ato de conhecer a construção de diferentes percepções sobre o mundo e sobre a realidade da qual nos cerca, para então fazer aproximações e distanciamentos em relação às melhores soluções para a mudança possível. Portanto, a escolha ou a busca de um conteúdo programático educativo ou de ação política deve respeitar a visão do mundo na qual os envolvidos possuem, caso contrário a intenção humanística desmorona-se, e o ato educativo se tornará uma verdadeira “invasão cultural” e não uma “revolução cultural” da qual se busca (Freire, 1987).

Neste sentido, percebemos a verdadeira intenção de uma educação a partir de sua prática pedagógica. A educação que não é dialógica, por isso antidialógica, serve para que se estabeleça uma cultura de opressão, mas uma educação que é dialógica serve para a libertação dos homens. Freire (1987) compara as duas teorias da ação cultural, que se desenvolve, por um lado, a partir de uma prática antidialógica e por outro, a partir de uma prática dialógica. Antes de desenvolvermos os contrapontos entre estas duas teorias e, conseqüentemente, suas práticas, vamos a algumas considerações necessárias.

Primeiro, Freire (1987) retoma a ideia de que os homens são seres que sempre estão em processo de reflexão e ação, “os homens são seres da práxis. São seres do quefazer [...] todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 1987, p. 70). Diferente dos animais, que são seres do “puro fazer” e “imergem” no mundo, os homens, a partir de suas objetivações, por meio do trabalho, podem conhecer e transformar o mundo, por isso, “emergem” do mundo, se transformando com ele: “Não há história sem homens como não há uma história para os homens, mas uma história de homens, que, feita por eles, também os faz” (Freire, 1987, p. 73).

Outra consideração, até já mencionada, é que os oprimidos possuem um papel fundamental no processo de transformação do mundo, juntamente com a liderança revolucionária se tornam sujeitos da ação libertária e são a mediação de toda a ação transformadora. Pois, “quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza [...] pode captar a necessidade da libertação?” (Freire, 1979, p. 31). Portanto, a situação na qual os homens vivem condiciona o modo de pensar e o modo de agir destes homens sob o mundo, bem como, o seu enfrentamento face a realidade.

Devemos considerar também que um mundo de opressão e de dominação nega aos homens a práxis verdadeira, o direito de dizerem a sua palavra e a possibilidade de pensarem certo, “[...] a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas” (Freire, 1987, p. 74).

Além da dominação ser manipuladora, trabalha com slogans, depósitos, condução e prescrição, buscando a adaptação dos homens, por isso se faz impositiva e antidialógica. Ela não permite aos homens ser autônomos, pois teme a liberdade ou não acredita na capacidade destes.

Freire (1987, p. 75) ao chamar a dominação de “necrófila”, esclarece que esta não dá condições para a permanência da vida, pelo contrário, convive com a morte do potencial dos homens de ser mais, ou seja, “vivem da ‘morte em vida’ dos oprimidos”. Qualquer aproximação que os opressores fazem dos oprimidos é para estudá-los, para compreender o melhor jeito de continuar com a cultura de opressão, para aliená-los através da falsa generosidade e tudo que seja “a serviço da ‘reificação’” (Freire, 1987, p. 75).

Uma teoria de ação revolucionária envolve ações que conduzem a transformação da realidade, pois denuncia, questiona e dialoga com os envolvidos em busca da humanização, “exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (Freire, 1987, p. 72). Entretanto, o papel da liderança revolucionária é promover o diálogo com e entre os oprimidos para a promoção da superação da contradição opressor-oprimido.

Esta superação envolve um tipo de práxis, da qual a liderança revolucionária se solidariza, por meio de uma postura humilde e amorosa, na busca pela libertação

em comunhão com os homens: “comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonomear-se, se instaura ou se autentica na sua praxis com a do povo, nunca no des-encontro ou no dirigismo” (Freire, 1987, p. 72).

Este engajamento da liderança revolucionária, só é possível por meio de uma consciência crítica e da compreensão do seu papel enquanto sujeito do processo de transformação, bem como, do papel dos oprimidos na mediação desta transformação social. A liderança revolucionária não pode se ensoberbar pela sua posição que desempenha na luta pela libertação, “ainda quando seja legítimo reconhecer-se em um nível de saber revolucionário, em função de sua mesma consciência revolucionária, diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, não pode sobrepor-se a este, com o seu saber” (Freire, 1987, p. 75). Assim, o seu papel de liderança revolucionária é problematizar junto aos oprimidos a realidade de opressão, numa dialética constante de ação e reflexão, em direção ao pensar certo.

Por isso que o diálogo se faz tão necessário entre os sujeitos no processo de transformação da sociedade, pois sem comunicação não há humanização. Sem o diálogo os sujeitos são transformados em meros receptores de discursos dominantes. Daí a importância da práxis enquanto teoria da ação revolucionária, que é ação e reflexão simultaneamente. O diálogo reflete todo este caráter pedagógico da ação libertária, ele é a essência da ação revolucionária, é a essência de uma verdadeira educação libertadora e problematizadora. Só através do diálogo a humanização é possível. Freire (1987), ainda insiste em dizer:

E, se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência dele. Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. Isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água (Freire, 1987, p. 77).

Esta dinâmica do processo libertário corresponde a práxis da ação libertária, que a partir do diálogo, os homens vão aprendendo a pensar certo com o fazer certo, é uma constante na medida em que os homens vão se fazendo conscientes da sua ação na busca pela transformação. A transformação da qual tanto se almeja na prática

libertária, consiste na revolução cultural nos homens, que é gerada a partir da sociedade opressora da qual estão imersos.

A emersão é resultado de uma dinâmica constante em busca pela superação de qualquer antagonismo entre os homens e, através de uma pedagogia que se faz por meio do diálogo, a cada etapa que se desenvolve, mais próxima da revolução cultural se mostra, pois se apresenta como uma ferramenta imprescindível para estabelecer um ambiente revolucionário e renovador de consciências.

Freire (1987) salienta que este modo de pensar a ação libertária não é uma atitude ingênua ou se trata de um idealismo subjetivista. Pelo contrário, ao apontar a práxis como condição de uma verdadeira ação libertária, considera também que o puro reconhecimento ou a mera luta pela libertação são apenas especulações, a verdadeira práxis consiste na reflexão-ação: “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (Freire, 1987, p. 73). Processo que se conquista através de uma busca permanente.

A partir destas considerações vamos ao contraponto de cada teoria da ação, uma antidualógica, a serviço da manutenção da situação opressora, e a outra, dialógica, a serviço da superação da condição de opressão através da revolução cultural.

O primeiro caráter da ação antidualógica consiste na necessidade da conquista, pois, “o antidualógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo” (Freire, 1987, p. 78). A ação da conquista, portanto, pressupõe um sujeito, que possui finalidade de conquista, e um objeto, que faz parte dos anseios deste conquistador. Ao ser conquistado, o objeto passa a ser posse do sujeito e “este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, ‘hospedeiro’ do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao ‘reificar’ os homens, é necrófila” (Freire, 1987, p. 78).

Assim, o antidualógico no ato mesmo de conquistar se impõe ao oprimido cada vez mais, na medida que imprime seu modo de pensar, não permitindo ao oprimido de expressar-se, rouba-lhe a palavra e não convive com a cultura deste, a não ser que

está seja a sua própria. Esta imposição, ou melhor esta conquista, não permite diálogo, por isso é antidialógica.

Os esforços do conquistador se conduzem para retirar toda a possibilidade dos outros ser mais, de serem “ad-miradores” do mundo (Freire, 1987). Como esta é uma possibilidade ontológica humana, esforçam no sentido de mascarar a realidade para atrair a admiração, trazendo alienação às massas oprimidas com o intuito claro de mantê-los passivos frente a situação de opressão e injustiça: “Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (Freire, 1987, p. 78).

A elite dominadora e antidialógica, necessariamente, usa da conquista como uma forma de “aproximação” dos oprimidos através dos seus “slogns” e “comunicados”, utilizados num contexto de falseamento da realidade para manter velada a situação de opressão (Freire, 1987).

Ao contrário da conquista, na teoria da ação dialógica a “co-laboração” é elemento fundamental para estabelecer comunicação e horizontalidade, pois permite que os sujeitos “se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 1987, p. 96). A partir do diálogo os sujeitos são capazes de problematizar sua condição no mundo de opressão, partindo sempre do reconhecimento de sua vocação e do poder de sua atuação no mundo através de suas próprias ações.

Mesmo desempenhando um papel de liderança na ação revolucionária, estes não devem comandar as ações por libertação de qualquer forma, devem se apoiar na colaboração como característica fundamental da ação dialógica, que se faz através da comunicação entre os sujeitos do processo revolucionário.

Portanto, na teoria de ação dialógica a conquista não é manipulada, mas adquirida por todos, “não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (Freire, 1987, pp. 96-97). Ele permite o estabelecimento dos objetivos da revolução frente a consciências livres de opção, comprometidas com a realidade. A vida e o contexto aonde ela acontece, portanto, são constantemente problematizados, através de uma análise crítica e pormenorizada, sempre com o intuito de desvelamento, desafiando os sujeitos a transformá-la.

Quando Freire (1987) aborda sobre a adesão das massas populares à luta revolucionária, explica que isto decorre a partir de uma relação de confiança, que elas

começam a ter de si próprias e com a liderança, ao perceberem que existe realmente comprometimento em defesa da liberdade.

O engajamento pela liberdade, de ambas as partes, vai crescendo à medida que vão problematizando e tendo a oportunidade de desvendar em conjunto com outrem, pois “ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (Freire, 1987, p. 97). Por isso é que não pode existir uma confiança ingênua na relação de colaboração entre as partes revolucionárias, pois este processo se realiza na busca permanente da desmistificação da realidade.

Todavia, Freire (1987) alerta a liderança revolucionária para que esteja atenta a questão da ambiguidade dos homens oprimidos, neste caso, a desconfiança é absolutamente necessária, mas isto não quer dizer que esta desconfiança seja em relação a capacidade dos homens de ser mais, mas da grande probabilidade do opressor estar “hospedado” nos oprimidos. Podendo levá-los a denunciar a própria liderança e não o contexto de opressão.

Para que haja a máxima comunhão entre os homens, no processo revolucionário, é preciso de uma colaboração entre eles, construída a partir do diálogo, do qual promove a união ou “fusão” entre as pessoas, “que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora” (Freire, 1987, p. 99).

Outra característica da teoria da ação opressora e antidialógica é “dividir para manter a opressão”, o que já se mostra muito diferente da teoria da ação dialógica que se apoia na “co-laboração” (Freire, 1987). Este caráter da ação opressora, vê na união das massas populares uma ameaça à sua hegemonia, uma vez que esta hegemonia também é condição da divisão de uma minoria dos homens para dominar uma maioria oprimida. A dominação se reflete nesta divisão para continuidade no poder, qualquer indício de união entre os oprimidos, todos os esforços são voltados, até mesmo, para o uso da violência física ou psicológica, no sentido de desvencilhar atos de união.

Na verdade, o que importa ao sistema de opressão é fragilizar os oprimidos, “é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles [...] Desde os métodos repressivos da burocratização estatal [...] até as formas de ação cultural [...] dando-lhes a impressão de que as ajudam” (Freire, 1987, p. 80). Esta estratégia, por parte dos opressores, nada mais é do que uma forma

de alienar cada vez mais a massa oprimida, pois a divisão resulta em alienação e “quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (Freire, 1987, p. 80).

A alienação vem também quando ao problematizar a realidade, a ênfase se volta para uma “visão localista” ou “facalista”, e não da totalidade do contexto, o que dificulta sua percepção crítica. Pois ação libertária é um processo que se faz a partir do desvelamento totalizado ou totalizador da realidade. Assim, todas as ferramentas serão utilizadas pelos opressores para dificultar a união dos oprimidos como classe, bem como, a sua percepção enquanto tal (Freire, 1987).

A união dos oprimidos como classe não é nem um pouco interessante para os opressores, mesmo assim, existe um falso discurso dos opressores, que pode levá-los a pensar que estes são a favor da harmonia entre as classes, entre “os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho. Harmonia no fundo, impossível pelo antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra [...] A harmonia viável e constatada só [...] dos opressores entre si” (Freire, 1987, p. 81).

Trata-se na verdade de uma “harmonia” cheia de estratégias, com intuito em deter qualquer ameaça a sua própria classe. Isso é tão real, que tais estratégias se mostram como meio preventivo ou apelativo em todas as suas ações, desde a força coercitiva e violenta que se utilizam, até a falsa generosidade, por vezes, até se “juntando” a um e outro grupo, para adaptar qualquer situação a sua própria cultura.

Uma destas estratégias incide sobre a insegurança dos oprimidos, que está ligada fundamentalmente à questão da dualidade, da qual já nos referimos, que se faz “hospedeira” do opressor, pelas condições em que se imergem socialmente, facilitando ainda mais a divisão e o enfraquecimento da causa libertária (Freire, 1987). Freire (1987) retrata esta insegurança como sendo “vital”, de tal forma, que causa dependência total dos oprimidos em relação aos opressores, escravizando tanto a sua pessoa quanto a sua força de trabalho.

Portanto, a união dos oprimidos sempre será algo preocupante para os opressores, pois “toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação” (Freire, 1987, p. 82). Por isso que a união entre os oprimidos já é possibilidade de transformação, daí a necessidade da classe opressora de dividi-los para manter o estado de opressão e dominação.

Sendo assim, a classe opressora, utiliza-se da falsa generosidade para ser vista como a “redentora”, uma estratégia para “comprar” a paz e o silêncio dos oprimidos (Freire, 1987). Mas, Freire (1987) alerta que a paz não se compra, ela é resultado da solidariedade e da amorosidade entre os homens, diferente do que a teoria da ação antidialógica propaga. Desta forma, a falsa generosidade, estabelecida pelos opressores como ato messiânico ou redentor, só vai reforçar o sentido da conquista, a primeira característica da ação antidialógica mencionada.

Diferente desta característica, que ao dividir os homens entre si só reforça o estado de opressão, na teoria da ação dialógica o esforço é de unir para libertar. A liderança revolucionária faz o possível para que haja união de todos os envolvidos através da comunhão e da confiança, que são alimentadas com a desmistificação e problematização da realidade.

A desmistificação, que promove ao mesmo tempo união dos homens entre si, começa a partir da percepção dos oprimidos de sua própria condição de imersão, pois “para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar” (Freire, 1987, p. 100).

O reconhecimento de si como oprimido e como “hospedeiro” do opressor, em conjunto com os outros homens, implica numa consciência de classe, e ela se dá antes ou simultaneamente com a consciência de homem oprimido. Este descobrimento se faz a partir da ação cultural que é dialógica e problematizadora, em que primeiro os sujeitos vão começar a reconhecer-se enquanto seres autônomos e capazes de transformar a realidade, para então, se perceberem na qualidade de classe oprimida. Na qual, a descoberta de si, também o faz enxergar seus semelhantes, que também se submetem ao poder opressor, ou seja, uma classe que é forçada a ser simplesmente “coisas” pelos opressores. Por isso, que a união é uma ação autêntica na busca pela libertação frente a realidade de opressão.

Os interesses da classe opressora, não são os mesmos da classe oprimida, o que justifica a necessidade do desvelamento da realidade, para que a união dos oprimidos seja possível: “para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão” (Freire, 1987, p. 101). Esta união da classe oprimida consiste numa ação cultural que tem como objetivo “aclara aos oprimidos a situação objetiva

em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visíveis ou não” (Freire, 1987, p. 101), mostrando a contradição existente nas formas de ação das elites dominadoras para se manterem no poder.

Outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação, assim, como a divisão, é também um dos instrumentos de reforço da conquista. Através da manipulação os opressores vão conseguindo alcançar seus objetivos. Na medida que vão guiando a classe oprimida por meio de uma realidade inventada ou distorcida vão conquistando-as, “quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras” (Freire, 1987, p. 83).

A manipulação se constitui como uma necessidade da classe opressora para se manter no poder. É uma estratégia para combater qualquer colaboração, união e organização da classe oprimida, que ameace seus interesses de dominação. Daí a tarefa fundamental da liderança revolucionária, que é fazer com que haja uma verdadeira organização revolucionária, despertando nas massas populares a necessidade de desvelamento e transformação da realidade em busca da libertação.

A manipulação, por sua vez, ocorre de várias maneiras, uma delas está relacionada com a falsa generosidade, através do assistencialismo ou do paternalismo, que faz com que as massas populares se vejam como privilegiadas através dos mais diversos enganos e promessas da elite dominadora. Um meio para que a liderança revolucionária e as massas populares se desviem destas armadilhas é justamente se unindo, “na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação” (Freire, 1987, p. 84).

O ato de expressar-se tem no diálogo a mediação do pensamento que se transforma em ação. A problematização do pensamento é a práxis do pensar certo: “chame-se a este pensar certo de ‘consciência revolucionária’ ou de ‘consciência de classe’, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele” (Freire, 1987, p. 84). Portanto, o pensar certo é o alvo da manipulação, seu discurso interfere na forma de pensar e agir das massas populares, fazendo com que seu pensar seja distorcido ou melhor, que não pensem, apenas executem suas ordens ou suas diretrizes.

Outra estratégia manipuladora, feita diretamente pelas elites opressoras ou, indiretamente, através de líderes populistas, está na introdução de ideias e discursos

que provém do “apetite burguês do êxito pessoal” (Freire, 1987, p. 85). Este acontecimento, no caso dos líderes populistas, que, na verdade, são resultantes do processo de emergência das massas populares, começam a reconhecer sua capacidade de ser mais e passam a reivindicar sua participação política, porém, estão ainda contaminados pela ambiguidade da luta se fazendo “hospedeiros” do opressor. Ficam ali entre as massas e as elites dominadoras, servindo mais como um mediador para as classes opressoras, mas, deixando marcas nas duas frentes de combate. Conseguem manipular e ser manipulados, dada a sua ambiguidade de ser, neste processo de emergência. O que só é superado quando caráter ambíguo de sua ação é reconhecido e renunciado, lhe dando condições de unir à verdadeira revolução.

Considerando que a conquista, a divisão e a manipulação convivem com o antidiálogo, a organização das massas populares se faz num processo dialógico. Neste sentido, a organização consiste da própria união formada entre as classes oprimidas, “ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares” (Freire, 1987, p. 102).

A organização das massas é uma tarefa comum e permanente entre os envolvidos do processo libertário. Como uma espécie de testemunho do momento histórico da qual estão emergindo, um testemunho que deve ser constante, pois constitui condição necessária para que haja a revolução. Este testemunho, principalmente para a liderança revolucionária, implica conhecimento deste momento histórico em que estão vivendo e o conhecimento da visão que as massas populares possuem acerca da realidade histórica, bem como da própria forma de estar sendo no mundo, juntamente com suas contradições.

Por ser dialógica a ação cultural da revolução, o testemunho envolve uma análise do contexto com os outros homens. Freire (1987, p. 102), elenca alguns elementos indispensáveis para que o testemunho possa ser considerado autêntico: como “a coerência entre a palavra e o ato”, a “ousadia de correr riscos”, a “radicalização”, a “valentia de amar” e a “crença nas massas populares”. Estes são elementos fundamentais e fazem parte do caráter cultural e pedagógico da revolução da qual tomam partido.

Para que a organização entre os homens seja concretizada, é necessária a liderança, a disciplina, a ordem, o estabelecimento de objetivos, a prestação de contas, entre outros fatores indispensáveis, quando um grupo de pessoas decide lutar por uma causa. Mas, isto não quer dizer que tais ações sejam engessadas e

burocratizadas com o propósito de conduzir as massas, ao contrário, “a organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (Freire, 1987, p. 103). Por estas e outras razões, a ação dialógica não pode ser considerada autoritária e nem tampouco licenciosa, pois “reconhece que não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (Freire, 1987, p. 103), é um processo que se faz em comunhão através do respeito mútuo pela pessoa humana.

Existe uma última característica da ação antidialógica, denominada invasão cultural, que, como as duas anteriores, serve como instrumento para a conquista. Mas do que se trata? “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 1987, p. 83). Portanto, como o nome já indica, a invasão cultural é a imposição da cultura dominante em relação a cultura do oprimido, de forma que estes são alvos de uma certa adaptação ou modelação alienante, diante da cultura imposta, uma vez, que está não respeita outros tipos de pensamento, por isso mesmo, é extremamente violenta.

Neste sentido os invasores são os protagonistas, os atores, portanto, os sujeitos do processo da ação cultural e os invadidos são os objetos de sua modelação. Sendo assim, os invadidos são conduzidos de acordo com a vontade dos invasores e acabam sendo iludidos de que atuam na atuação dos invasores: “a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (Freire, 1987, p. 86).

A dominação é necessariamente invasão. Uma invasão cultural que não permite aos invadidos terem voz ou qualquer autonomia, tudo gira em torno dos objetivos dos invasores. Para que permaneçam em situação de dominação a preocupação das elites invasoras é perceber cada vez mais alguns aspectos da realidade, para dominarem com mais audácia e expertise, por isso, o interesse em diversas áreas da ciência, principalmente, social e tecnológica.

Um aspecto importante da invasão cultural é fazer com que os invadidos “vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (Freire, 1987, p. 87). Esta condição faz com que os invadidos acreditem que são “inferiores” em relação aos invasores que, de acordo com esta mentalidade, seriam os “superiores”, o que

justifica o almejo em ser tão parecidos com aqueles, desde a forma de vestir até a forma de se comportar.

Por conta de a invasão cultural contribuir grandemente para a “hospedagem” do opressor no oprimido, o único modo de se ver livre desta influência é através da mudança de percepção do mundo, que é feita através da conscientização. Que se realiza através da práxis, da inserção crítica na realidade. Uma verdadeira ameaça ao poder dominante.

Por sua vez, a invasão cultural é uma das características da ação antidialógica. Ação impositiva, regida por meio de uma consciência opressora e de uma cultura dominadora, da qual somos sujeitos pela nossa imersão nesta sociedade, “nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados; ‘sobredeterminados’ pela própria cultura da opressão” (Freire, 1987, p. 87).

O modo de pensar, desta cultura dominadora acaba por estruturar uma sociedade inteira, mostrando-se com características intolerantes, desenvolvendo instituições de caráter manipulador, propagando a ideologia de dominação e treinando homens e mulheres para adaptar-se aos “comunicados” (Freire, 1987) estabelecidos pelo topo da pirâmide social. Toda esta cultura dominadora e antidialógica, condiciona os indivíduos a não questionar, não pensar, terem medo da liberdade e se aderirem a todos os preceitos autoritários da ação opressora.

A inserção crítica na realidade é, portanto, a chave do processo da ação libertária, por isso dialógica. Como um processo de descodificação que tem como intuito o desvelamento da realidade, de desnudar os mitos que envolvem a ação opressora, mais do que isso, renunciar qualquer tipo de ação invasora que deslegitime os homens da possibilidade de ser mais.

Freire (1987), afirma que ação dialógica deve ser permanente, e consiste na descodificação e reconhecimento da realidade, na renúncia da contradição, e por fim, na tão almejada revolução cultural. Destaca que na etapa da renúncia o processo pode ser complicado e até traumático, pelo fato de os oprimidos conviverem com o opressor “hospedado” neles, até certa altura. Ao desnudar-se de seus mitos e partirem para a renúncia, é como se tivessem “violentando” a si mesmos, “afirma-los é revelar-se” (Freire, 1987, p. 89), por isso, os oprimidos temem a liberdade. Nesta fase, a cultura dominante, que ainda faz parte do oprimido, pode obstaculizar a afirmação deste homem enquanto ser autônomo ou fazê-lo ir adiante, mas enquanto

contradição, ela é quem vai ascender a chama libertária diante do descortinamento de suas reais ações “necrófilas”, entre os oprimidos (Freire, 1987).

Freire (1987) defende o processo revolucionário pela ação cultural dialógica, que se objetiva chegar ao poder, de forma democrática, através da “revolução cultural”, como prolongamento da ação cultural dialógica, num esforço sério e profundo de conscientização, através da práxis verdadeira a fim da superação da condição de seres dependentes e dominados, para seres sujeitos e autores de sua própria história, portanto, seres autônomos. Tal prática deve ser permanente para garantir e consolidar a participação de todos os envolvidos na ação revolucionária e a conquista de uma “nova cultura”, livre de injustiças e opressão.

A invasão cultural implica, necessariamente, a imposição de uma cultura sobre a outra, a imposição de uma visão em confronto de outras, permitindo apenas o ponto de vista do invasor. Transformando outros pensamentos, em visões inferiores. A invasão cultural por permitir a supremacia de um determinado poder, não convive com a autonomia ou capacidade de escolha de outros homens, ela apenas permite que as suas próprias escolhas sejam levadas à cabo, fazendo o possível para manipular as massas com ilusões e fantasias acerca da realidade, convencendo estas a se sentirem parte do processo, mesmo que alheia a ele, distorcendo totalmente a realidade.

Portanto, Freire (1987) afirma que toda ação cultural incide sobre a estrutura de uma sociedade “ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (Freire, 1987, p. 104). Ou seja, a ação cultural rege a permanência ou não de uma estrutura social e se resulta pela própria constituição no tempo e no espaço, através do movimento dialético entre o que está sendo e o que poderá vir a ser, isto é: “permanência-mudança” (Freire, 1987).

A ação cultural, portanto, é uma forma de ação guiada pela ideologia da qual está a serviço, seja para a dominação, seja para a libertação, por isso necessita de uma teoria para fundamentar sua prática, conscientemente ou não, pois, “toda ação cultural [...] tem sua teoria, que, determinando seus fins, delimita seus métodos. A ação cultural ou está a serviço da dominação — consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes — ou está a serviço da libertação dos homens” (Freire, 1987, p. 104). Por isso, a ação cultural dialógica possui como objetivo a “duração” da dialeticidade “permanência-mudança”, pelo fato de a estrutura social ser alvo de transformações e mudanças (Freire, 1987).

A busca pela superação da relação opressor-oprimido significa a superação de qualquer manipulação entre as partes. Neste processo, todos são protagonistas, não há lugar para invasores, ou seja, não existem espectadores, pois a transformação da realidade é incidência da ação de todos em comunhão, por isso ação cultural que se faz ação histórica, é instrumento de superação da cultura alienada e alienante, é revolução autêntica, portanto, revolução cultural.

Em razão disto Freire (1987) defende a síntese cultural como outra característica fundamental da ação dialógica, porque está “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra” (Freire, 1987, p. 106). Neste sentido, a síntese cultural implica em investigação e conhecimento da cultura popular, da visão da totalidade acerca do que os povos pensam e na reivindicação o direito de serem mais. Este conhecimento permite aflorar um clima criativo entre os homens, pois não há modelos prontos a seguir, mas a criação de pautas em conjunto com outros homens, fazendo com que se façam sujeitos da sua própria história.

A liderança revolucionária é parte indispensável deste processo, pois não pode ser impositiva nem tampouco autoritária, ela tem o papel de despertar nos homens a problematização da realidade. O que se faz a partir do conhecimento da totalidade, como “síntese cultural”. Isto implica “de um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, problematizar o significado da própria reivindicação” (Freire, 1987, p. 107).

Para isto, a síntese cultural necessita ser sempre questionada por todos os sujeitos envolvidos, principalmente pela liderança, de maneira permanente, num esforço em desenvolver uma consciência cada vez mais crítica, num movimento de reflexão-ação, que vai de encontro com a dialética permanência-mudança, rumo a libertação: “nem invasão da liderança na visão popular do mundo, nem adaptação da liderança às aspirações, muitas vezes ingênuas, do povo. [...] A solução está na síntese.” (Freire, 1987, pp. 106-107). A síntese serve para organizar a ação revolucionária, através de conteúdo temático que advém da realidade do povo e está a serviço da libertação dos homens do contexto de opressão, por isso deve ser dialógica.

Por outro lado, a ação antidialógica é uma ação que implica na conquista das massas populares, na divisão para manter a opressão, na manipulação e na invasão

cultural das classes oprimidas, sobrepondo uma visão focalista do contexto social, sem considerar a totalidade de uma determinada realidade, nem tampouco acerca das visões dos envolvidos no processo.

Na teoria da ação antidialógica a realidade é resultado da incidência da ação dos opressores, na imposição da sua própria cultura aos oprimidos, na tentativa de manter as estruturas que se formam nesta contradição. Por conta disso, há divisão entre atores e espectadores, não permitindo o desenvolvimento da criatividade, apenas um clima condicionado a um modo operante de racionalizar e agir, deixando-os “desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há criatividade autêntica.” (Freire, 1987, p. 105).

Por fim, a prática de uma pedagogia humanizadora é estabelecer uma relação dialógica permanente, através de um diálogo crítico e libertador. Um diálogo que possui uma teoria de ação cultural que o sustenta, num permanente esforço reflexivo que conduz à prática libertária e a capacidade de sermos éticos e autônomos. Sendo assim, “[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 1996, p. 25).

O que significa que à medida que vamos nos reconhecendo e somos estimulados a fazer escolhas por nós mesmos ou em comunhão, somos estimulados a criar um processo de amadurecimento, que envolve autonomia e liberdade para pensar e agir. Além de tudo, a autonomia é atingida através de exercícios e ela é conquistada a partir do diálogo e da problematização do mundo, que se faz a partir de uma educação libertadora, portanto, conscientizadora.

### 1.1.3. Conscientização, liberdade e mudança

A conscientização é resultado de busca e de um esforço que envolve luta, em um contexto de opressão, a favor da liberdade. Uma luta pela liberdade, cujo objetivo é promover a mudança, através de uma ação cultural problematizadora que promova uma verdadeira revolução cultural. A ação cultural e a revolução cultural, constituem-se numa unidade dialética, fazendo com que o processo de mudança, envolva a busca pela conscientização crítica como o principal objetivo da ação transformadora. Esta

busca não se esgota ao se atingir a revolução, mas é resultante de uma práxis permanente.

A compreensão da unidade dialética nas relações: ação cultural e revolução cultural; consciência e realidade; teoria e prática; reflexão e ação; pensamento e linguagem; sujeito e objeto; objetividade e subjetividade; entre outros elementos, constituem a totalidade de uma práxis verdadeira. A unidade dialética indica o caminho para a superação da condição de oprimido através da inserção crítica na realidade, nestes termos a “inserção crítica e ação já são a mesma coisa” (Freire, 1987, p. 21). Isto é, quando há apenas o “reconhecimento” da realidade, mas não há transformação desta, a práxis não pode ser considerada autêntica, ou seja, o reconhecimento não é verdadeiro (Freire, 1987).

Como já mencionado, em outro momento, a práxis corresponde a dialeticidade reflexão-ação; à medida que os homens vão desvelando a realidade objetiva e atuando sobre ela, a partir dos desafios ou “situações-limites” encontradas, mais eles vão se inserindo nesta realidade de maneira crítica, “desta forma, estarão ativando ‘consciemment le o développement ultérieur’ de suas experiências” (Lukács, as cited in Freire, 1987, p.22).

A inserção crítica na realidade, portanto, serve para “esclarecer e iluminar a ação” (Freire, 1987, p. 22), por meio da condição objetiva da qual se experimenta, bem como, a partir do propósito que se estabeleceu para a ação. Quando se compreende a própria ação, mais chances de inserção crítica na realidade e mais chances do oprimido se perceber como tal.

Isto, para dizer que “a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa” (Freire, 1987, p. 31). O fato da nossa consciência ser muito dinâmica, ela não para, e percorre direções, nas quais, possuem muitas estradas ou caminhos, por vezes sinuosos, até chegar ao nível de consciência cada vez mais crítica, daí a importância da inserção crítica na realidade, para que a consciência se desenvolva consideravelmente.

Freire (1979, 1981, 1987), quando aborda a questão cultural, traz elementos significativos para a compreensão acerca da conscientização. Primeiro, porque a consciência é resultado da presença do homem no mundo e da percepção do mundo no homem, portanto, é um processo recíproco entre homem-mundo, que diz respeito

a uma compreensão crítica dos “seres humanos como existentes no mundo e com o mundo” (Freire, 1981, p. 53).

Esta reciprocidade, ou melhor, esta dialeticidade homem-mundo só é possível, não porque o mundo é mundo, mas porque o homem definiu que o mundo é mundo, através de suas percepções, escolhas e significações. Ou seja, o mundo só é mundo porque existe o homem, único ser capaz de racionalizar a si e tudo o que há a sua volta, através do que se convencionou chamar de consciência.

Um outro aspecto, também importante, implica que o homem ao saber-se consciente de si e do mundo e do efeito de sua ação no mundo, através de suas escolhas e propósitos, diferente do animal, que é apenas regido por reflexos e impulsos como meio de sobrevivência, o homem faz de sua existência fato histórico, utilizando o mundo como uma espécie de mediação para alcançar seus objetivos.

A história que o homem produz é resultado de sua criatividade e das transformações que este desenvolve por meio daquela, não apenas no espaço físico, mas também na sua própria forma de pensar e, conseqüentemente, na sua forma de agir sobre este espaço, de acordo com a realidade da qual convive e constrói com outros homens, de geração em geração, pois “a consciência de si e dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva” (Freire, 1981, p. 117).

Por estes e outros motivos, o homem é um ser cultural, portanto um ser criador de cultura, que se realiza num mundo de cultura, e, é rodeado por objetos de cultura elaborados por ele e por outros homens que a todo tempo produzem e reproduzem cultura. Neste sentido, cultura para Freire (1987) não é adaptação, mas transformação. Este conceito antropológico de cultura fundamenta toda a Pedagogia do oprimido, pois trata-se da compreensão de que educação é conscientização da cultura produzida pelos homens e da capacidade humana de transformar o mundo através de uma ação cultural para a libertação dos homens do contexto de opressão e dominação.

Esta compreensão crítica acerca dos seres humanos e sua capacidade de transformar o mundo por meio de suas ações e ao mesmo tempo de ressignificar a realidade através do processo dialético reflexão-ação, permite aos homens não apenas estar no mundo, mas, conscientes da sua presença no mundo e do que está presença implica, transformar a realidade e ressignifica-la através de seus

pensamentos e ações, no ato mesmo de “ ‘tomar distância’ do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo” (Freire, 1981, p. 53).

Portanto, conscientização implica conhecimento da realidade, isto é, percepção da dinâmica estrutural em que a sociedade está sendo organizada e a compreensão da ação cultural pela qual está sendo regida. Se é uma ação cultural que respeita o verdadeiro sentido de ser e estar dos homens no mundo, que passa pela ação criadora e transformadora dos homens, ou, se é uma ação cultural à serviço da manipulação e dominação destes mesmos homens.

Para compreender melhor o processo de conscientização, como um fenômeno que se realiza somente entre os homens, devemos considerar o fato de que a prática consciente envolve “reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência” (Freire, 1981, pp. 53-54). Os animais, por sua vez, não podem romper com a “aderência” ao mundo, eles são capazes de fazer associações conforme dada experiência singular, mas não desenvolvem a competência de elaborar objetivos, nem tampouco de refletir sobre si mesmos, por esta razão se constituem em seres determinados, portanto, acrílicos e atemporais (Freire, 1981).

De acordo com Freire (1981, p. 53) “somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se”, esta consideração permite compreender que a chamada “situação-limite” ou a noção sobre a sua própria inconclusão ou limitação, são alavancas para que o ser humano possa problematizar sua própria condição no mundo a fim de superar tais limitações, principalmente no que diz respeito a opressão.

Portanto, ao problematizar qualquer situação que limita algum projeto humano, os homens são movidos a fazer elaborações e reelaborações cognitivas perante o obstáculo, bem como, são levados a preverem, a partir de sua consciência e experiência no mundo, alguns aspectos de sua ação transformadora que podem interferir diretamente as relações com outros homens e, também, com o mundo que os cerca de acordo com os objetivos dos quais perseguem.

Esta capacidade dos homens de atuarem sobre a realidade, de terem consciência de sua atuação, a partir da reflexão sobre sua própria atuação, e, conseqüentemente, de sua própria limitação, demonstra a dimensão crítica da consciência, e é o que “explica as finalidades de que as ações transformadoras dos

seres humanos sobre o mundo estão impregnadas. Porque são capazes de ter finalidades, são capazes de prever o resultado de sua ação ainda antes de iniciada” (Freire, 1981, pp. 54-55).

Devemos considerar ainda o fato de que todas as ações transformadoras dos homens são encaminhadas através de objetivos, mas sempre analisados a partir da condição histórica da qual estão inseridos. Sua ação transformadora além de transformar a realidade, também conduz a transformação da própria consciência. A ação não só deixa marcas da atuação humana, mas revela a atividade criadora e o seu envolvimento histórico e cultural com outros homens.

Freire (1981) deixa claro que apenas os seres humanos trabalham no sentido estrito do conceito, pois trabalho, de acordo com o autor, se traduz na ação conscientizadora que o homem possui do seu próprio esforço físico e intelectual, no ato mesmo de ser capaz “de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados” (Freire, 1981, p. 56). Esta capacidade dos homens de significar e ressignificar a sua ação também abre espaço para que outros homens através da contemplação ou admiração do trabalho elaborado por outrem, reflitam criticamente e ao mesmo tempo sejam influenciados ou influenciem pensamentos-ações por via daquela ação.

A partir destas considerações, Freire (1981) afirma que os homens somente se realizam enquanto homens através do seu trabalho, atuando no mundo por meio de sua ação transformadora. Mas esta realização humana não é aleatória no tempo e no espaço, ela está associada ao tipo de produção da qual os homens se organizam numa determinada sociedade. O momento histórico-cultural, do qual convivem e se orientam para fazer novas transformações, é determinante para deixarem sua marca, como legado, a outros homens, de geração em geração, através de um ciclo dialético cada vez mais complexo.

A partir deste pensamento, Freire (1979), explica que as sociedades podem passar pela ação transformadora, por duas maneiras: a primeira, assim como a segunda, as mudanças são efetuadas a partir de um determinado polo de decisão, a diferença está que no primeiro caso o polo de decisão é situado fora da sociedade, ou seja, a sociedade se restringe em “ser-para-o-outro”, ela é, simplesmente, objeto dependente das decisões de outro, em contrapartida, no segundo caso, o polo de decisão é situado no interior da sociedade, portanto, a sociedade é o próprio sujeito da tomada de decisões, ela se faz “ser-para-si”.

Este fenômeno relacional social explica a base ou a “infra-estrutura” em que estão sendo criadas as relações pelas quais o trabalho do homem conduz a mudanças no mundo, dando origem a uma certa “superestrutura” com a qual se estruturam as tomadas de decisões que, como afirmado, podem partir do interior de uma certa sociedade ou fora dela (Freire, 1979).

Quando estas sociedades recebem uma “sobredeterminação” (Freire, 1979) de fora, ela acaba por ser manipulada e dependente da vontade daquela sociedade que ditou as regras, ou seja, da sociedade dirigente, usurpando sua voz, “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa” (Freire, 1979, p. 34). Sendo oprimida, a sociedade, apenas escuta as ordens de outrem e acaba sendo coagida a obedecer às ordens impostas por aquela, caso contrário a sanção é certa. De maneira diferente, ocorre, quando a própria sociedade, na comunhão de seus pares, dialoga entre si e escolhem seus próprios destinos.

Perceber esta dimensão estrutural da realidade é compreender o movimento que empurra os homens para “fora de” algo inédito, isto é, entender o movimento que os coloca “à margem” daquilo que representa a possibilidade de ser mais, diante o mundo que o cerca (Freire, 1979). Consiste em perceber a ação marginalizante que exclui os homens de participarem da própria realidade histórica, social, cultural e econômica como verdadeiros sujeitos. Corresponde compreender o real contexto de opressão e de violência com os quais os homens são obrigados a submeter-se, pois, “se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência” (Freire, 1979, p. 38).

Estas sociedades silenciosas possuem uma infraestrutura inautêntica, ou seja, o seu reconhecimento acerca da realidade, por ser manipulado, pode ter um caráter puramente subjetivista ou puramente objetivista, fazendo com que a totalidade dos fatos sejam dicotomizados, criando uma falsa realidade da qual não é possível executar mudanças e, muitos menos, desenvolver a inserção crítica dos oprimidos. Pois, só é possível executar mudanças à medida que se desvela a realidade e se atua sobre ela, e a partir de então será possível realizar alguma transformação social.

O opressor, ou a sociedade opressora, sabendo da potencialidade da inserção crítica dos oprimidos e seus efeitos para a mudança, reúne, com todas as forças, meios para que continuem alienados a respeito de sua própria condição, garantindo com que fiquem impotentes diante a realidade, de tal forma, que a “situação-limite”

com que se encontram possam lhes parecer insuperável (Freire, 1979). Assim, a busca pela libertação, não se trata apenas de reconhecer ou desvelar a realidade, mas, através da consciência crítica, conhece-la e reconhece-la. Este movimento requer da práxis: reflexão-ação, uma busca permanente, por parte dos oprimidos, e mais ainda requer autoria e engajamento.

Freire (1979; 1981), não se dedica em desenvolver um estudo das origens e da evolução histórica da consciência, mas em analisar os níveis de consciência em que os seres humanos, a partir da realidade da qual foi observada<sup>2</sup>, se relacionam com as condições histórico-culturais da qual convivem. Por isso, deixa claro, que o processo de conscientização, estudado e analisado naquela oportunidade, não é uma exclusividade do dito Terceiro Mundo, mas faz parte do fenômeno humano.

Portanto, o que deve ser levado em conta, em relação ao tempo e espaço deste fenômeno, é a variação do conteúdo, dos métodos e dos objetivos da conscientização. Assim, a análise dos níveis de consciência realizada, a partir da realidade Latino-Americana, pode esclarecer o papel da cultura e as ações que estão em jogo nas relações sociais e estruturais mais amplas.

Como já mencionado, a ação cultural de uma sociedade pode se assentar em dois tipos de culturas, uma voltada para a cultura da opressão, que se apresenta por meio da ação cultural antidialógica ou “cultura do silêncio”, e outra está mais voltada para a cultura da libertação, que, em contrapartida, é totalmente dialógica (Freire, 1979).

Para se alcançar a cultura da libertação é necessário que as sociedades dependentes, superem qualquer situação-limite que os impedem de ser mais, ou incorram no prejuízo de continuarem dominados pela cultura do silêncio, reforçando ainda mais a estrutura da qual já estão imersos.

Nestas circunstâncias, a cultura do silêncio é resultado de uma invasão cultural, na qual “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (Freire, 1979, p. 33), o que acontece, exatamente, com a relação entre o chamado Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo. Esta consideração é necessária, para compreendermos, mais a frente, as

---

<sup>2</sup> A análise de Freire foi feita a partir da realidade Latino-Americana.

características dos níveis de consciência analisados por Freire (1979, 1981), bem como, o reconhecimento da situação de dominação da qual eles se estruturam.

Antes, de mais nada, é importante deixar claro que “nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante” (Freire, 1979, p. 57), porque a realidade está marcada pela dialeticidade e pela contradição das relações da qual se estruturam, podendo cedo ou mais tarde, os homens através de sua consciência, descobrirem-se oprimidos e buscarem por libertação.

Então, para compreensão das formas especiais de consciência dominada, a análise da relação do Primeiro Mundo com Terceiro mundo e vice versa, faz parte da totalidade do contexto de opressão que se pode observar numa particularidade intrínseca. O Primeiro Mundo é aquele que dita as regras, o que “fala”, o que impõe, o que invade e o que manipula; o Terceiro Mundo é o que ouve as regras, escuta, obedece, mas também, aquele que pode se rebelar, recuar ou buscar por libertação, justamente pela sua relação dialética e dinâmica com o seu contrário.

Enquanto o Primeiro Mundo é o mundo das classes ou grupos sociais que dominam, o Terceiro mundo é o mundo das classes ou grupos sociais dominados, através da cultura do silêncio. Além disso, existe uma subdivisão, que é constituída pelas classes dominantes do Primeiro Mundo, portanto, constituída pela classe dominante da metrópole e das classes dominantes do Terceiro Mundo, isto é, da sociedade que já se faz dependente daquela.

A diferença das classes dominantes metropolitanas e das classes dominantes dependentes é que a primeira possui uma influência hegemônica que se traduz no poder que exerce sobre os seus e sobre as sociedades dependentes, neste sentido, a segunda acaba sendo influenciada pela primeira.

Assim, as classes dominantes da metrópole, comparada a estrutura manipuladora com que regem as outras sociedades, podem passar por crises e dificilmente se abalarem, já as classes dominantes do Terceiro Mundo, por isso, classes dominantes de sociedades dependentes, ao sofrerem suas crises, correm o risco de se desmoronarem na primeira oportunidade de reivindicação das classes populares, o que explica um contexto de opressão bem mais violento comparado à primeira.

Portanto, as classes e grupos dominados do Primeiro Mundo fazem parte de uma totalidade dominante e as classes dos grupos dominados do Terceiro Mundo fazem parte de uma totalidade dependente. Isso não quer dizer que uma esteja em

desvantagem em relação a outra, mas que elas caracterizam faces de uma mesma moeda, pois a dominação é uma realidade totalizadora de ambas, o que muda é o contexto estrutural. Por este mesmo motivo, a sociedade dependente é na verdade uma “sociedade semi-silenciosa”, pois o que ela dita é reflexo da sociedade metropolitana (Freire, 1979).

Sendo dominados, seja pelas classes dominantes metropolitanas ou pelas classes dominantes dependentes, somente os oprimidos sabem à fundo o que realmente significa uma sociedade opressora, porque são eles os que sofrem e são levados a compreenderem a real necessidade por libertação (Freire, 1979). A busca pela libertação, entretanto, é resultado de um esforço permanente contra a cultura do silêncio e é um caminho que se deixa estabelecido o ponto de saída, mas não o ponto de chegada, pela própria inconclusão da consciência humana.

Este esforço e luta pela libertação reflete na busca pelo “novo homem” (Freire, 1979), que muitas vezes, é confundida com a imagem do homem da qual se quer superar, ou seja, a imagem do opressor. Acontece, que o contexto de opressão faz com que os oprimidos se sujeitem àquela situação, como uma espécie de “adesão” à cultura dominante, fazendo com que sua visão seja ofuscada em relação a sua própria condição de oprimido (Freire, 1979). Esta fase inicial de luta, da qual os oprimidos ainda estão imersos pela opressão, a conscientização de sua real posição não se faz clara por não enxergarem a si próprios como pessoas, no sentido humanista do termo, ou como pertencentes a uma determinada classe social.

Considerando esta fase inicial de conscientização, Freire (1979; 1981) denuncia a situação das sociedades latino-americanas caracterizando-as a partir de uma estrutura social hierárquica fechada e rígida, da qual o polo de decisão é localizado fora do âmbito social, fazendo com que o mercado econômico interno seja controlado externamente, além de receber influências “de fora” na forma de vida das pessoas, são sociedades que sofrem os efeitos da dependência desde a precariedade do sistema educacional até a baixa qualidade de vida das pessoas, seja por conta da desnutrição ou de doenças acometidas pela condição de subalternidade, ou por outros motivos que também estão relacionados à condição de submissão.

Condições estas que servem para manter o *status quo* das sociedades que dominam ou mesmo das classes dominantes destas sociedades dependentes, no sentido de fazerem com que tais sociedades “subdesenvolvidas” sintam desprezo por si mesmas, pela sua condição e pela interiorização da opinião dos opressores em

relação à “inferioridade” de sua “posição hierárquica” (Freire, 1979). Este tipo de alienação que distorce a realidade concreta, faz com que os oprimidos almejem ser ou parecer com o opressor, seja imitando, seja seguindo qualquer slogan lançado pela classe opressora, pois não acreditam na sua própria capacidade, ficando assim dependentes de prescrições e avisos.

Este, portanto, é o primeiro nível de consciência do qual foi denominado por Freire (1979; 1981) de consciência “semi-intransitiva”. Trata-se de uma das formas de consciência dominada que “se caracteriza por sua quase ‘aderência’ à realidade objetiva ou sua quase ‘imersão’ na realidade” (Freire, 1981, p. 59), o que corresponde à realidade destas sociedades dependentes, das quais estamos sublinhando.

A consciência dominada, a este nível, não consegue ter uma percepção clara das estruturas que se impõem na realidade opressora, nem tampouco consegue reconhecer de maneira nítida sua situação de oprimido, pois “a consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica” (Freire, 1979, p. 35).

Por este motivo os intemperes da vida são visualizados como acontecimentos que se situam fora da realidade ou fora da capacidade humana para resolvê-los, “ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na ‘inferioridade natural’ de homens e mulheres cuja consciência se encontra a este nível” (Freire, 1981, p. 59), daí a característica fatalista diante situações problemáticas.

Outro momento do processo de conscientização, de acordo com Freire (1979;1981), está atrelado ao nível de consciência, denominado, “transitivo-ingênua” que corresponde a uma nova forma de consciência das massas populares em processo de transição histórico-cultural, na qual vai impactar toda a dimensão estrutural social devido às transformações no modo de pensar e agir da sociedade, substituindo aquele caráter fechado e rígido para um caráter cada vez mais dinâmico da esfera social.

Este nível de consciência está ligado ao momento de emergência histórica em que, a transição da situação de “quase imersão” para a de emersão das massas populares, passa por uma espécie de “rachadura” das estruturas que sustentam a cultura do silêncio. O que não significa um rompimento automático da cultura do silêncio nem, precisamente, sua superação, mas um novo momento, no qual o silêncio começa a ser reconhecido como resultado daquela realidade opressora, não de forma

fatalista, mas de uma maneira pela qual os oprimidos começam a enxergar a realidade como uma situação que pode ser mudada (Freire, 1979; 1981).

Neste sentido, as contradições e conflitos causados pela transição de um nível de consciência para o outro marca o desenvolvimento de uma consciência popular incipiente e ingênua, porque mesmo sofrendo alguma alteração proveniente de um certo reconhecimento da realidade, continua sendo dominada pelas elites do poder.

Da mesma forma que as classes dominadas começam a caminhar rumo à libertação, rompendo pouco a pouco com a cultura do silêncio, as classes dominantes percebem a necessidade de manter o *status quo*, diante da ameaça eminente. Na medida em que permitem algumas transformações aparentes para impedir, de uma maneira ou de outra, o avanço das massas populares e o risco da perda de domínio, formam “alianças” ou firmam acordos com as camadas populares, como estratégia para continuar no poder.

Entretanto, para que estes acordos sejam possíveis, em resposta à mobilização social na busca de uma participação mais efetiva nas esferas de decisão e poder, o povo acaba elegendo um mediador, cuja liderança populista possui um caráter ambíguo. Primeiro, porque como é hábito das classes oprimidas serem dirigidas, elas são facilmente manipuladas por esta liderança. Segundo, ao mesmo tempo que são manipuladas, podem ir rompendo, de alguma forma, com a cultura do silêncio, através da mobilização democrática da qual provocam e abrindo caminhos para a conscientização de seu estado de dependência.

Freire (1979; 1981) ao analisar a realidade latino-americana descreve a consciência ingênua-transitiva como um fenômeno que acontece efetivamente nos grandes centros urbanos, além de marcar um momento histórico de despertar da consciência de grupos pertencentes a elite. Mas uma elite que possui uma visão mais progressista e mais crítica em relação a sociedade, por meio de intelectuais em fase de transição, ou seja, ainda alienados em relação a totalidade, mas que se unem à sociedade através das artes, da literatura, da música entre outras modalidades de expressão, para denunciarem e anunciarem a realidade histórica daquele momento.

Outro fato importante desta fase de transição nas sociedades dependentes latino-americanas, diz respeito a questão do golpe de Estado, nomeadamente, o golpe militar de 1964 que aconteceu no Brasil como resposta das elites econômicas e militares às crises provocadas pela emergência popular, ao um nível de consciência mais crítica.

Esta situação social “problemática” de emersão das classes populares pode acarretar em duas possibilidades opostas, uma de revolução e a outra de golpe de Estado. No caso do golpe de Estado, que foi o que ocorreu naquela situação, este modificou totalmente o processo de transição histórica daquela sociedade e iniciou uma nova transição totalmente à parte, da qual podemos chamar de regressiva. A transição, foi resultado de uma ideologia que rompeu com o estilo político anterior, reduzindo novamente ao silêncio, as camadas populares, fazendo com que o poder de decisão ficasse fora do alcance do povo. O que não justificou a realização de futuras adaptações e concessões, provenientes de acordos com a sociedade, mas, demonstra medidas rígidas ou quase inacessíveis ao acesso das camadas populares ao poder de decisão.

Partindo destas considerações, Freire (1979; 1981) afirma que a ação cultural pela libertação, mais cedo ou mais tarde, em meio as contradições e dificuldades de luta, tende a se converter em uma verdadeira revolução cultural, o que significa dizer que a realidade denunciada será superada e a realidade anunciada efetivamente será uma concretização das classes oprimidas. O que só deve acontecer quando estas superarem o estado de consciência dominada: semi-intransitiva e ingênua-transitiva; e passarem para o “máximo de consciência possível” (Goldman, as cited in Freire, 1979, p. 47), ou seja, para um estado de consciência cada vez mais crítica, daí o reconhecimento de sua situação como classe oprimida.

A conscientização, portanto, é uma característica da ação cultural e se revela a partir da práxis – ação e reflexão, pois ela “não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma ação de base de sua ação reflexiva” (Freire, 1979, p. 47).

Assim, na medida que a consciência é uma capacidade humana mediada e condicionada pela realidade, a conscientização é o esforço em busca da superação das situações-limites que impedem o homem de ser mais, o que implica o reconhecimento da realidade como uma totalidade, a ponto de perceber tais limitações, tornando-se delas consciente.

A conscientização, por este motivo, é um processo permanente, que tem na sua práxis o poder de desmascarar ações culturais antidialógicas opressivas, através da problematização da realidade, resultante de uma consciência crítica, em constante transformação e amadurecimento, cada vez mais ciente da dimensão política da ação cultural dialógica da qual defende e se realiza.

#### 1.1.4. Dimensão política do pensamento freireano

Como já nos referimos aqui, os oprimidos não possuem uma visão clara de si mesmos, enquanto parte de uma totalidade opressora, até que se tornem conscientes da realidade da qual fazem parte. O processo de conscientização envolve o conhecimento da realidade e este conhecimento é adquirido a partir das experiências, nas quais, são tomadas de significações por meio da consciência. Este processo dialético do ato de conhecer implica na unidade ação-reflexão sobre a realidade que, por sua vez, condiciona o pensamento.

Ao desvelar a realidade, os homens, não apenas reconhecem-na, mas apropria-se dela, levando em conta todas as limitações daquela situação para transformá-la, são capazes de projetarem o resultado antes mesmo que aconteça, portanto, a ação que gera a transformação pressupõe uma intencionalidade, resultante de conjecturas, erros e acertos, pois “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (Freire, 1987, p. 5). Daí a compreensão da dimensão política das ações humanas, como um fenômeno cultural que se expressa através da práxis.

Entretanto, mesmo sem ser consciente de sua força transformadora, a sociedade segue seu rumo, e como já explicamos no tópico anterior, quando suas ações são determinadas por meio de um polo de decisão situado fora dela, isto tira toda sua autonomia, a ponto de reduzi-la a um objeto que é dependente das decisões de outra sociedade ou grupos da elite.

Mesmo, não sendo consciente de sua situação, em sua totalidade, esta sociedade segue prescrições de uma determinada ação cultural, pois tudo que se refere ao controle humano possui intencionalidade, opção, escolha, poder de decisão, portanto, é um ato político, neste caso, não libertário, mas opressor.

Freire (1987) adverte que quando a ação cultural ou a ação política é negada aos oprimidos, isto é, quando o poder de decisão e escolha é subjugado das “mãos” humanas, se trata de uma ordem imposta, resultante de injustiças sociais. Os oprimidos, ao reconhecerem tal contradição, têm a chance de intervenção e caminharem rumo à libertação.

Por estes e outros motivos, Freire (1979, 1981, 1987, 1996; 2000) insiste em dizer que reconhecer a ação cultural, que se faz ação política, em todos os campos sociais, nomeadamente, na prática educativa, é compreender o poder que a

constituiu, é relacioná-la com a realidade concreta e não, simplesmente, como uma alavanca da transformação, mas como uma instituição reflexo de uma sociedade estática ou em processo de mudança. Por isso mesmo, a transformação social deve ser entendida num contexto mais amplo, ou seja, a partir da conscientização humana, pois “mudar implica saber que fazê-lo é possível” (Freire, 2000, p. 26), daí o papel político da prática educativa.

Neste sentido, toda prática educativa possui uma teoria como escopo da ação, e por haver intencionalidade, a educação, não pode ser considerada neutra, neste sentido, não há como separar educação e política, “uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa.” (Freire, 1981, p. 118). Isso porque a estrutura social da qual a educação está assentada é o que norteia a realidade e as forças que operam para ela continuar “sendo” (Freire, 1981).

Assim, a teoria da ação cultural da qual se encontra as práticas educativas, ou é direcionada por uma ação cultural que mitifica a realidade e interrompe a possibilidade dos homens de ser mais, os fazendo dependentes de uma estrutura social elitista ou ela pode ser direcionada por uma ação cultural libertadora, revelando aos homens o poder de sua própria capacidade de realizar mudanças, através da conscientização crítica.

À medida que se tem esta clareza em torno da ação cultural da qual determinada prática educativa se orienta, isto é, “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê” (Freire, 1989, p. 15), a conscientização, como atividade educativa, da qual possui uma dimensão política, é uma possibilidade, cada vez mais palpável, e as relações de poder começam a serem vistas através do jogo da contradição.

A educação libertadora, defendida Freire (1987; 1996; 2000) além de apresentar este caráter político, possui uma responsabilidade ética, dado ao compromisso com a pessoa humana e a compreensão de sua vocação em ser mais. Por isso, a posição ideológica do educador deve ser coerente com sua prática, e sua ação política deve ser feita em conjunto com os oprimidos, pois não existe libertação individual (Freire, 1987), através da dialeticidade reflexão-ação, num processo de reconhecimento de sua real situação, bem como da possibilidade de transformação da realidade opressora.

O papel do educador, sendo um papel político, feito em constante reciprocidade com os educandos é de fundamental importância e se constitui como um verdadeiro ato revolucionário. Pois busca ultrapassar a contradição entre educador e educandos, ou num contexto mais amplo, entre opressor e oprimidos, posição hierárquica em que a ação cultural antidialógica se determina, para então problematizar com os oprimidos sua verdadeira condição no mundo.

O diálogo estabelecido entre a liderança revolucionário e as camadas populares ou entre o educador e os educandos, acerca das possibilidades de mudança, se faz através do reconhecimento da realidade e da autoafirmação, na busca pela conscientização. Porém, os métodos utilizados, por parte da liderança ou do educador, e suas opções valorativas vão revelar sua opção política, e sua opção política vai determinar seu papel enquanto agente de mudança (Freire, 1981), o que desenvolveremos numa sessão mais adiante.

## **1.2. Alfabetização de Adultos na perspectiva freireana**

A alfabetização de adultos, na perspectiva freireana, deve ser compreendida a partir de uma visão crítica, isto quer dizer, ao mesmo tempo que os educandos são capazes de fazer a leitura da palavra, também possam ser capazes de fazer a leitura do mundo, pois a alfabetização deve ser o resultado de um processo consciente e criativo e, mais ainda, de expressão da realidade e de suas significações.

Freire (1981; 1989) faz duras críticas à visão ingênua ou à visão astuta do analfabetismo, pois estas visões expressam uma concepção de caráter mecanicista e antidialógica da aprendizagem, reforçando a cultura do silêncio. Tais visões consideram o analfabetismo como uma “enfermidade, uma “erva daninha”, uma “chaga”, entre outros termos, colocando-o em posição de inferioridade, resultante da incapacidade ou da incompetência de um determinado grupo social.

Por não captar a complexidade da problemática social de maneira ampla, estas visões reduzem a alfabetização ao puro “depósito” de letras, sílabas e palavras, sem qualquer vínculo com a realidade concreta (Freire, 1981; 1989). Como se a posse das palavras tivesse alguma significação mágica ou messiânica, que trouxesse algum benefício milagroso ao analfabeto, por conta disto sustentam a concepção da neutralidade da educação que resulta apenas nesta apreensão dos aspectos linguísticos, sem nenhuma conexão com a realidade existencial dos educandos.

Estas visões, não concebem os alfabetizandos enquanto sujeitos do ato do conhecimento e acabam por impedir a libertação das classes oprimidas. Tanto a visão ingênua quanto a astuta, são marcadas pela ideologia dominante e se diferenciam apenas quanto ao contexto subjetivo de seus agentes, ou seja, em relação àqueles que seguem a visão astuta, conscientemente, assumem suas ações de acordo com ideologia que perseguem, enquanto os que seguem a visão ingênua não assumem que utilizam tal ideologia, mas a aplica como estratégia tática.

Freire (1989) também faz a distinção entre os ingênuos astutos ou táticos e os ingênuos não maliciosos, os primeiros, como já mencionado, “conscientemente, assumem esta ideologia como própria” (Freire, 1989, p. 18) e os segundos, na medida que começam a perceber as contradições de suas ações e começam a se afastar de atitudes maliciosas, começam também a ter condições de assumirem uma nova posição, que se orienta para uma postura mais crítica e libertária.

Estas visões, na maioria das vezes, são encontradas nas chamadas cartilhas de alfabetização, em que são possíveis verificar uma concepção distorcida da palavra na qual o papel do alfabetizador é de “encher” os educandos com aquelas palavras como se fossem meros “depósitos”, sem permitir a expressão criativa dos alfabetizandos, muito menos, relações com a vida prática daqueles, “seu objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de ‘transfusão’ na qual a palavra do educador é o ‘sangue salvador’ do ‘analfabeto enfermo’.” (Freire, 1981, pp. 11-12).

Difícilmente, quando estas cartilhas manifestam alguma relação com a realidade não deixam de ser meras ideias repetidas e repletas de estereótipos, banalizando o contexto educativo e não despertando o envolvimento criativo dos educandos, muito menos da parte dos educadores, não havendo qualquer desenvolvimento da criatividade, daí seu caráter mecânico.

Ou então, assumem um modo de tratamento distorcido em relação aos alfabetizandos adultos, como se estes fossem “passivos e dóceis”, sem nenhum reconhecimento de sua trajetória de vida e de experiências anteriores de aprendizado, tratando-os de forma paternalista “do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil” (Freire, 1981, p. 12).

Portanto, tais cartilhas não podem contribuir para que o alfabetizando compreenda sua força transformadora no mundo, tampouco o contexto de opressão em que se acha, ao reforçar uma ideologia da dominação e da acomodação pautada pela prescrição e pelo silêncio.

Ao contrário destas visões, a concepção crítica vê o analfabetismo como resultado das condições sociais injustas, o que já denuncia o mito da neutralidade da educação e a negação da natureza política do processo educativo. Pois o conhecimento envolve esta relação entre o pensamento e a ação para atuação dos homens no mundo. Ler a palavra é ao mesmo tempo ler o mundo, uma vez que, não se trata de uma ação puramente técnica ou algo pronto e acabado, de maneira que os homens devem simplesmente aprender determinados códigos e pronto, mas se trata de um aprendizado que possibilite aos educandos o pensar certo acerca da realidade.

Negar ao homem este direito de ler a palavra e o mundo, é o mesmo que negar-lhe a palavra ou seu direito de expressão, de significar e ressignificar seu ponto de vista, é ainda, negar o seu direito de “pronunciar” o mundo, que não se alcança repetindo “slogans” ou “prescrições”, “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (Freire, 1981, p. 40).

Neste sentido, a alfabetização de adultos, como toda prática educativa, pressupõe uma concepção que diz respeito ao modo de conceber o educando e o mundo. É por isso que Freire (1981, p. 14) afirmar que “toda prática educativa implica numa teoria educativa”, seja ela libertadora ou dominadora, está envolve uma intencionalidade, que avalia objetivos “a favor de”, e por isso, “contra” alguma coisa, pela qual se desenvolve (Freire, 1989).

A visão teórica da qual o educador norteia sua prática, está relacionada ou não à reflexão que se permite fazer sobre o homem e o mundo. Se o educador não fizer este tipo de reflexão, que envolve elementos teóricos profundos sobre o humano e em sua condição de ser, sua prática educativa corre o risco de reduzir o educando à puro objeto desta ação, transformando-o em mero depósito de informações, deixando de lado a veracidade do ato de conhecer: quando educandos e educadores se tornam sujeitos do processo e se permitem refletir acerca de si, da realidade e dos outros que os cercam.

A alfabetização de adultos, requer também uma relação dialógica entre os sujeitos do ato gnosiológico, a partir de uma reflexão crítica, entre os intervenientes, do ato mesmo em si, na busca pela compreensão do que efetivamente significa dizer a palavra, sempre problematizando a unidade teórica e prática de tal pensamento. Ou seja, “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases,

mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 1981, p. 40), na busca pelo desvelamento da relação pensamento e linguagem, reflexão e ação, partindo do singular para o universal.

Esta reflexão, na medida que traz a percepção do movimento dialético entre os objetos da criação humana, como a leitura e a escrita, e os condicionamentos que estes objetos trazem para a vida em si, traz também uma compreensão mais concreta da relação da unidade teoria e prática.

Este reconhecimento deve conduzir a uma nova ação, ou seja, ação e reflexão devem gerar uma nova ação, se não, não é práxis verdadeira. “Não há ‘pronúncia’ do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo” (Freire, 1981, p. 41). Ao problematizar, o alfabetizando tem a oportunidade de se pronunciar a respeito do mundo, por meio de abstrações resultantes de sua reflexão sobre o mesmo, suas ações vão expressar tal pensamento e anunciar uma nova ação, a ação transformadora daquela realidade.

Por isso, que a alfabetização, como um ato de conhecimento, corresponde a dois contextos de uma mesma unidade dialética, o contexto teórico que se faz através do diálogo e da problematização, entre os sujeitos do processo, e o contexto concreto ou real, do qual as reflexões se orientam, conforme a prática observada socialmente.

Esta análise da realidade, que busca o real significado das coisas é a mediação entre o contexto concreto e o contexto teórico, o que Freire (1981) vai denominar de codificação, que passa também pelo processo de descodificação, num ciclo dinâmico de construção, desconstrução e reconstrução, através da problematização dos fatos corriqueiros da vida e suas significações, trazendo uma análise da totalidade, depois, da composição desta totalidade, para uma compreensão daquele contexto de uma forma mais ampla, “é pensando sobre sua prática, em termos cada vez mais críticos, que os educandos vão substituindo a visão focalista da realidade por outra, global.” (Freire, 1981, p. 43).

Partindo deste entendimento dos princípios da alfabetização de adultos, que se situa na compreensão do homem como parte de uma realidade social que é construída e reconstruída pela leitura de mundo e pelo seu pronunciamento, de acordo com tempo e o espaço histórico em que se determina, é importante explicar com mais detalhes as especificidades da alfabetização de adultos, de acordo com o método

desenvolvido por Paulo Freire, bem como a importância do papel do educador neste processo.

### 1.2.1. O método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire

O método Paulo Freire foi elaborado a partir da preocupação em desenvolver um processo de alfabetização voltado para adultos e, não, meramente, aplicar os mesmos métodos de alfabetização utilizados com crianças, a este público. Esta preocupação com o contexto e realidade do adulto, é relevante e se caracteriza como um dos principais elementos constitutivos do método. De acordo com Gadotti (1996, p. 79), “Paulo Freire foi o primeiro a sistematizar e experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos”.

As ideias deste método de alfabetização vêm do próprio contexto em que surgira. No início da década de 1960 o nordeste brasileiro tinha metade de seus 30 milhões de habitantes analfabetos. Percebendo tais circunstâncias, o desejo de Paulo Freire era retirá-los do silêncio e “dar-lhes a palavra” para que pudessem ter a chance de participação na construção do país e traçarem seus próprios destinos, superando quaisquer barreiras existentes. Sendo assim, as primeiras experiências foram vivenciadas em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, com 300 trabalhadores rurais alfabetizados em apenas 45 dias (Gadotti, 2004).

O sucesso do método foi tamanho que no ano seguinte, em 1961, Paulo Freire é convidado, pelo governo de João Goulart, para repensar a educação de adultos de todo o país. Porém, com o golpe militar em 1964, foram interrompidos todos os projetos previstos para a instalação dos círculos de cultura nos vários grupos organizados para analfabetos espalhados pelo país. Após este contratempo, em 1967, Paulo Freire escreve *Educação como prática da liberdade*, livro em que vai detalhar todos os pressupostos do seu método de alfabetização. Este livro é resultado do trabalho que fora desenvolvido, a partir de experiências coletivas, com sua esposa Elza, na alfabetização de adultos. O método ficou conhecido, na verdade, como uma teoria do conhecimento ou como uma filosofia da educação, pela consistência teórica tão bem alinhada aos encaminhamentos de sua prática educativa (Gadotti, 2004).

Neste sentido, o método de alfabetização Paulo Freire, cuja metodologia nasceu das experiências do Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, através da criação dos círculos de cultura, demonstra que o conteúdo da alfabetização era

escolhido pelos próprios participantes e cabia ao mediador ir relacionando aquele conteúdo com o contexto da aprendizagem das letras e das palavras, de acordo com a demanda dos participantes, para que aquele momento fosse tão significativo a ponto de proporcioná-los uma reflexão ativa sobre a unidade: pensamento e linguagem.

Assim, Paulo Freire descobriu que os temas gerados pelos grupos populares poderiam auxiliar na alfabetização dos mesmos, permitindo uma leitura crítica do mundo e dos códigos a decifrar: “ele descobrira que a forma de trabalhar, o processo do ato de aprender era determinante em relação ao próprio conteúdo da aprendizagem. Não era possível, por exemplo, aprender a ser democrata com métodos autoritários” (Gadotti, 2004, p. 33). Isso permitiu comprovar, também, que esta participação entre os intervenientes no processo era muito eficaz e permitia uma troca dinâmica e horizontal, fazendo com que o conhecimento fosse cada vez mais ampliado, pois “a participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas [...] também mais eficaz [...] os métodos novos em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes” (Gadotti, 2004, p. 34) e resulta numa colaboração mútua entre os sujeitos num processo de busca permanente pelo pensar certo.

Para que esta participação fosse real, a cada programa de alfabetização, o alfabetizador, antes de começar o círculo de cultura, ia a campo para conhecer os participantes, fazendo perguntas sobre o cotidiano e sobre a forma de ler o mundo daquelas pessoas, a fim de listar as palavras mais frequentes nas conversas, explorando as aspirações e o pensamento daquele grupo de adultos que seriam alfabetizados, “dessa pesquisa, nasciam as palavras e os temas geradores, isto é, o miolo do método” (Gadotti, 2004, p. 35).

De acordo com Gadotti (2004) além das palavras geradoras expressarem um significado e uma relevância social para o grupo, elas deveriam conter todos os fonemas da língua portuguesa para dar conta da diversidade gramatical da língua, funcionando como um suporte simbólico para a compreensão daquela realidade conhecida pelo educando, pois “este contexto figurativo dava sustentação psicológica à palavra na mente do analfabeto. A palavra geradora funcionava como chave, ela era apresentada no contexto concreto” (Gadotti, 2004, pp. 35-36). Outro ponto interessante levantado por Gadotti (2004), é que durante estas experiências, Paulo Freire dizia que não inventara método algum de alfabetização, porque o ato de aprender faz parte da condição humana, e o método freireano apenas ressaltava isto.

Esta visão, acerca do aprendizado como uma condição humana, por isso ontológica, corresponde ao pensamento antropológico, que afirma que as ações humanas estão ligadas ao desenvolvimento de sua própria história, como seres de um mundo de cultura, um mundo este, que surge pelos próprios pensamentos e mãos humanas, resultado da própria transformação que se efetua, como um processo dialético e permanente. Por isso que, no decorrer da história, observa-se uma evolução humana que parte da capacidade de raciocinar e de complexificar o próprio pensamento, expressos pela maneira que atua no mundo, de acordo com suas experiências culturais e daquela realidade histórica. Este mundo de cultura, por sua vez, é compartilhado por outros homens, com outras experiências e outras formas de pensar e de agir, fazendo com que fiquemos rodeados de objetos de cultura, modificados de acordo com as necessidades humanas em determinados contextos. Tais objetos dizem um pouco de cada um de nós. E emitem diversas mensagens relacionadas com a forma em que pensamos e de como elaboramos nossa própria consciência reflexiva.

De acordo com o pensamento freireano, a educação deve ser vista como um ato inerente à condição humana e, trata-se, portanto, de um convite para a reflexão acerca da cultura, da política e das estruturas ideológicas que norteiam a organização cultural e social que conhecemos e fazemos parte. Neste processo de busca, os educandos se apercebem como seres ativos e transformadores da sociedade em que vivem, fazendo com que pensem e atuem de forma mais democrática possível. Partindo desse olhar, podemos afirmar que educação diz muito sobre nós, pois somos seres capazes de transformar o que está à nossa volta e, não simplesmente, seres adaptáveis ao que já foi produzido e pensado. Somos criadores da nossa própria história, da nossa própria cultura, do nosso próprio pensamento. Estamos em constante transformação: o homem de ontem não é o mesmo do de hoje, e o de hoje, não será o mesmo do de amanhã, portanto, “o que é original de Paulo Freire é a ótica pela qual ele enxerga esse processo, que é uma ótica libertadora. Aprender faz parte do ato de se libertar, de se humanizar” (Gadotti, 2004, p. 38).

Em Educação como Prática da Liberdade a questão da democratização da cultura e a conscientização da importância do ato de conhecer é um dos argumentos que demonstra a convicção de Freire (1967) a respeito da educação de adultos e o respeito pela pessoa humana, demonstrando que seu trabalho como agente do processo, não é uma doação ou vulgarização do conhecimento, mas momentos para

o debate da própria situação no mundo face ao aprendizado dos códigos socialmente estabelecidos. Neste sentido, demonstra como foi sua experiência enquanto coordenador do Movimento de Cultura Popular do Recife no Projeto de Educação de Adultos através dos chamados Círculos de Cultura.

Os círculos de Cultura era um formato educativo totalmente diferente das propostas convencionais da época, e foi como uma revolução na forma de alfabetizar, pois permitia a participação de todos no processo de aprender por conta dos diálogos em grupo que ele oferecia. Os debates em grupo buscavam a compreensão de situações do cotidiano daquelas pessoas para a conscientização do que realmente significava aquilo, bem como a relação daquela situação com a palavra, trazendo uma compreensão totalizadora entre o código e o contexto cultural.

O conteúdo programático destes círculos de cultura estava baseado nas próprias questões levantadas pelo grupo de alfabetizandos, ou seja, “procurávamos uma metodologia que fosse ao mesmo tempo um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (Freire, 1979, p. 22). Estes conteúdos eram captados na etapa de investigação, através de entrevistas, com o intuito de enumerar as problemáticas, das quais, aquele grupo, quisesse debater no processo de alfabetização. Tais problemáticas eram acrescidas por outras mais, para que houvesse uma análise crítica e aprofundada a respeito do assunto levantado, na busca pela conscientização, isto é, a “promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos” (Freire, 1967, p. 104).

No círculo de cultura, para trazer ao debate os assuntos captados na etapa de investigação, era apresentada uma esquematização visual que permitisse o engajamento dialógico entre os participantes. Estes momentos de troca e diálogo, como uma oportunidade de colocar o assunto e de se posicionar diante dele era a pauta da aprendizagem e expressa a alfabetização democrática proposta por Freire (1967):

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência de suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (Freire, 1967, p. 104).

O retrato deste abismo, entre a experiência existencial do educando com o conteúdo da aprendizagem, foi apontado nas cartilhas, usadas na época para alfabetizar adultos, pela forma bem mecânica e distante da realidade daqueles, através de “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’.” (Freire, 1967, p. 104).

Este conteúdo das cartilhas demonstra que o homem não é considerado como sujeito de sua própria história, como criador, como um ser que não apenas está no mundo, mas que com o mundo é capaz de transformar a realidade. Uma relação com o mundo, em que se torna autor e coautor, numa dinâmica de criação e recriação através do conhecimento produzido por meio desta relação, pela própria capacidade de racionalização, “basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo” (Freire, 1967, p. 104).

Esta capacidade da abstração humana, que envolve criação e recriação frente às situações da vida, bem como a capacidade de ser autor e transformador das diversas situações em que se encontra, faz parte processo de alfabetização proposto por Freire (1967; 1987) e traz à tona o processo de conscientização que é gerado, por conta da compreensão do aprendizado como uma apreensão da realidade a partir dos “nexos causais” da própria ação humana.

Mas esta captação depende da posição consciente da qual resulta, quanto mais crítica, a tendência é colocar sempre em questão os fatos da causalidade. Partindo de uma consciência ingênua aquilo que aconteceu é algo “normal”, que já possui uma definição, por isso vê o fenômeno de forma estática e o entende da melhor forma que lhe convém, demonstrando uma irracionalidade perante os fatos, pois se julgam superiores. Já a consciência mágica crê que os acontecimentos são relativos a uma força superior, através de uma postura fatalista, pelo modo passivo em que atribui a própria presença no mundo.

Estas posições em que a consciência humana pode se submeter correspondem à compreensão que possuem acerca dos nexos causais da realidade que, por sua vez, correspondem a ação que produzem na sua experiência existencial, o que significa que “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (Freire, 1967, pp. 105-106). Por isso mesmo que o papel da educação numa sociedade em emergência ou em processo de democratização é colaborar para que esta sociedade

passa pela dinâmica de transição, do nível ingênuo ou mágico até chegar ao nível elevado de consciência crítica.

Neste sentido, a educação proposta por Freire (1967; 1987) busca levar o homem a refletir sobre sua vocação ontológica de ser mais, de ser sujeito de sua própria história, através de um método dialógico que possibilitasse a problematização das próprias experiências com o intuito de impulsionar a criticidade, por meio da inserção racional na realidade. Não se trata de massificar a educação ou popularizá-la, mas torná-la democrática, pelo “simples” fato de ser um direito de todo o ser humano, pela sua condição ontológica, ou seja, pela sua vocação existencial.

Para realizar esta educação, Freire (1967), apostou num método ativo, por meio do diálogo, com o intuito de proporcionar um olhar crítico sobre a realidade, modificou o conteúdo programático da alfabetização a partir da demanda e olhar do educando e ainda utilizou técnicas de codificação e decodificação de determinadas situações das quais vinham da realidade daquelas pessoas.

O diálogo, como o cerne do processo educativo proposto, se faz a partir da horizontalidade entre os que se comunicam e se origina por meio de uma reflexão crítica em torno do que se objetiva, além disso, se realiza por meio “do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (Freire, 1967, p. 107), entre as pessoas numa relação de igualdade. O que é totalmente o inverso, quando nos referimos ao anti-diálogo, pois este se verifica numa relação desigual e verticalizada, não considera o outro como ser mais, por isso perde o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança por não estabelecer uma relação recíproca e comunicativa, em vez disso, faz prescrições e/ou comunicados.

Em relação ao conteúdo programático do programa de alfabetização de adultos, a proposta de Freire (1967) era modificá-lo a ponto de ajudar os alfabetizados a superar a consciência mágica ou ingênua para uma consciência mais crítica, por isso sua proposta inicial é analisar com os alfabetizados o conceito antropológico de cultura, que envolve os seguintes aspectos:

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura

como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (Freire, 1967, p. 108).

Tais aspectos ao serem analisados levariam os analfabetos a rever suas atitudes e buscar mudanças, pois ao compreenderem seu papel como criador de cultura no mundo e “que cultura é toda criação humana” (Freire 1967, p. 109), começaria um processo de reconhecimento e afirmação do qual a relação de inferioridade passaria a ser desmascarada. Para introduzir o conceito de cultura, eram trazidas situações do contexto dos participantes, representadas em formato de pintura com um determinado número de elementos codificados para serem decodificados pelos alfabetizandos.

O coordenador desenvolvia juntamente com os educandos um diálogo intenso, crítico e motivador, no qual cada participante expunha seu ponto de vista acerca da situação, tomavam uma certa “distância” daquela realidade para observá-la criticamente e ao final do debate se enxergavam como fazedores de cultura. Esta primeira fase de reconhecimento permitia ampliar a compreensão da cultura como uma “aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 1967, p. 115), e que caso da cultura letrada, além da oralidade também possuía uma sinalização gráfica, diferente a cultura iletrada que se baseava apenas numa aquisição oral.

Neste sentido, começaria um debate em torno da democratização da cultura e da necessidade do aprendizado da leitura e da escrita e o significado de ser alfabetizado. Esta conscientização sobre o ato de ler e escrever corresponde à própria práxis do processo educativo no intuito de aprofundar este conhecimento a partir de uma atitude curiosa e crítica por parte dos sujeitos do conhecimento, isto é, “todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para se o agente deste aprendizado.” (Freire, 1967, p. 110).

Assim, o significado de ser alfabetizado implica numa atitude de criação e recriação diante a realidade, num momento de busca e transformação. Esta busca está associada ao conteúdo mesmo do aprendizado, estabelecendo uma

compreensão e conscientização de tudo o que está à nossa volta e os efeitos das mãos humana nos mais diversos contextos da vida. Neste sentido o papel do educador é dialogar com estas possibilidades humanas e colaborar para com esta descoberta pelos próprios educandos no processo mesmo da aprendizagem, como sujeitos em questão.

A partir destas considerações, é importante sistematizar as etapas de elaboração e execução do método:

- 1ª) etapa de investigação;
- 2ª) etapa da tematização,
- 3ª) etapa de problematização e reconhecimento;

A primeira etapa consiste no levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos para captação de palavras e temas geradores advindos do contexto de vida destes, para contribuir significativamente com o processo da aprendizagem. Este levantamento pode ser feito através de encontros informais com o público a ser alcançado com o intuito de apreender os vocábulos mais expressivos para o contexto do envolvidos. Depois do levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos, as informações coletadas passam por uma análise aprofundada feita por uma equipe com diversos especialistas, para interpretação dos dados a serem utilizados pelos educadores no processo de alfabetização.

A segunda etapa consiste na tematização, que ocorre após a análise do universo vocabular dos alfabetizandos, aonde são escolhidas as palavras ou temas geradores, por meio dos seguintes critérios: riqueza fonética; dificuldades fonéticas observadas, numa ordem de menor a maior grau; palavras de conteúdo prático aos educandos, buscando um engajamento plural da palavra em si. (Freire, 1967).

Em relação à última etapa, como o próprio nome já indica, traz a problematização ao debate de forma efetiva no círculo de cultura, através das palavras ou dos temas geradores em formato de situações-problemas, a fim de gerar uma reflexão crítica por meio do processo de codificação e descodificação na busca pelo nível de consciência mais elevado possível. O debate deve gerar um reconhecimento de sua posição enquanto sujeito transformador da realidade e ainda o reconhecimento do papel da alfabetização como instrumento prático de uma mudança possível, na superação da condição de oprimido na estrutura social.

A criação de situações-problemas serve para engajar o debate no círculo de cultura, que são codificadas em algum formato representativo, para que haja no

debate coletivo a decodificação das palavras geradoras levantadas na etapa de investigação e tematização, a fim de contextualizar o processo de aprendizagem, trazendo uma reflexão crítica da situação em questão. À medida que vão sendo descodificadas as situações-problemas, também vão surgindo novas temáticas relacionadas com as abordadas inicialmente.

Assim, o debate gerado pelas situações-problemas vai permitir ao grupo passar pelo processo de conscientização, ao mesmo tempo em que se conscientizam acerca do contexto geral da realidade observada, conscientizam-se também sobre o próprio ato de alfabetizar-se. A discussão sobre a temática do conceito antropológico de cultura, bem como outras discussões geradas inicialmente ou a partir de outras temáticas que surgem durante o diálogo, se localiza a partir de uma palavra geradora que pode estar relacionada ao contexto global de uma da situação-problema ou a partir de elementos constitutivos daquela situação. A etapa da tematização, no entanto, se desenrola com a etapa da problematização, estabelecendo-se num processo recíproco e flexível diante o contexto de aprendizagem.

Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descubrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculo à hominização. Saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política. O objetivo final do método é a conscientização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. (Gadotti, 2004, p. 40).

Portanto, a etapa de problematização corresponde a execução prática do método em si. A prática se inicia com uma representação gráfica da situação-problema e da palavra geradora correspondente, a partir da colaboração do coordenador para estabelecer um debate entre os intervenientes, na busca pela descodificação, isto é, da análise da situação.

Como é um processo dialógico, outras temáticas vão sendo descobertas no processo em si. Mas inicialmente, para engajar o debate inicial a situação-problema vem das temáticas levantadas nas etapas de investigação e tematização. Para facilitar o trabalho do coordenador a produção de fichas-roteiro é importante para servir como subsídio ao processo de codificação e descodificação, apenas como auxílio ao coordenador do debate. Isto não significa nenhum engessamento do roteiro em

detrimento a flexibilidade no tratamento da temática, mas uma organização para estabelecer o engajamento do debate em si. Serão necessárias também, a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas das palavras geradoras para a efetividade do processo de alfabetização durante esta última etapa.

Depois de analisada a situação, com a participação efetiva de todos, passa-se ao reconhecimento, do qual consiste novamente na visualização a palavra geradora do debate, para o estabelecimento do vínculo semântico entre a palavra e o objeto da situação representada. Feita esta relação visual é apresentada a palavra sem o objeto equivalente. E depois apresenta-se em seguida a mesma palavra separada em sílabas ou em “pedaços”<sup>3</sup> para a identificação e análise das sílabas fonéticas que a palavra possui de forma isolada e depois em conjunto. Assim, feita esta identificação e análise das famílias fonéticas são reconhecidas as vogais.

Este último passo leva ao alfabetizando ao reconhecimento do mecanismo de formação das palavras, na língua portuguesa, que se baseia em combinação silábica. Está síntese, advém de uma conscientização crítica e não da mera memorização, mas da compreensão do mecanismo linguístico, que faz o próprio alfabetizando estabelecer por si só seu processo de produção dos sinais gráficos a partir da criação de palavras por meio das combinações fonéticas.

Um dos exemplos dado por Freire (1967; 1979), de como funciona este processo envolve a situação de uma obra de construção em que a palavra geradora tijolo foi utilizada. Depois de explorado o debate em torno da situação e estabelecida a relação semântica entre a palavra e o próprio objeto representado naquela situação, passa-se para o reconhecimento das sílabas ou das partes que a palavra é composta, para identificação também de suas famílias fonéticas, resultantes da combinação da consoante inicial da sílaba e as vogais.

A identificação inicia com a primeira sílaba ti, e depois da família fonética, com o objetivo de mostrar as outras possíveis combinações: ta, te, ti, to, tu. Depois passa para a segunda sílaba jo e então a terceira lo, também seguida de suas famílias fonéticas respectivamente. Normalmente, quando projetada a família fonética o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra geradora trabalhada.

---

<sup>3</sup> Na experiência de Paulo Freire os alfabetizandos de modo geral identificavam a separação das sílabas como “pedaços” ou partes de uma palavra (Freire, 1967; 1979).

Conseguido o reconhecimento da sílaba *ti*, por exemplo, são feitas comparações desta sílaba com as outras. Feito o reconhecimento de cada família fonética composta na palavra geradora e das diferenças existentes na família por conta das percepções das vogais, é realizada a apresentação simultânea das três famílias para a realização de um exercício oral de conhecimento e reconhecimento das sílabas, explorando a possibilidade de suas combinações para a formação de novas palavras.

Para isso são feitas leituras destas famílias na horizontal e na vertical. Este momento é muito importante, pois se trata da compreensão e conscientização crítica de cada alfabetizando sobre o mecanismo de formação das palavras. Todos participam e são estimulados a criarem suas palavras.

Esta descoberta do mecanismo das combinações fonéticas explorada oralmente, leva a reflexão sobre aquelas palavras que possuem significado, das quais foram nomeadas como “palavras de pensamento”, como também, daquelas que não possuem, nomeadas de “palavras mortas” (Freire, 1979).

Este exercício de criação das palavras promove o alfabetizando do exercício da oralidade ao exercício da escrita, que faz com que o educando escreva não apenas palavras, mas frases e até textos, de modo que já no primeiro dia de descoberta, começa a expressar-se graficamente como falaria.

Freire (1967) aponta que em várias situações acontecia dos alfabetizados depois de apropriar do mecanismo fonêmico, já conseguirem escrever palavras com fonemas complexos como *tra*, *nha*, entre outros, dos quais não haviam sido abordados naquele primeiro momento.

Outra situação, aponta que, com base no debate ocorrido anteriormente, os alfabetizados escreviam frases daquele contexto analisado, do qual surgia um novo debate em volta da percepção escrita pelo aprendiz. Isto só mostra que o método, sendo ativo, além de levar à alfabetização traz consigo a problemática do que significa alfabetizar-se e mais além leva o alfabetizando a conscientizar-se em torno de sua condição como pessoa e sujeito da sua própria história, o que demonstra a dimensão política do método.

O método de alfabetização ao procurar desenvolver uma atitude curiosa do educando ao estimular sua capacidade crítica na formação das palavras, bem como na expressão de seu próprio pensamento acerca da realidade, tanto no pronunciamento oral quanto de forma escrita, avança para o que Freire (1967; 1989)

denomina de pós-alfabetização, que resulta na possibilidade de aprofundar o ato do conhecimento e assumir uma posição cada vez mais curiosa e cada vez mais crítica frente ao objeto do conhecimento.

Só para exemplificar este processo de alfabetização e pós-alfabetização, Freire (1989) traz sua experiência em São Tomé e Príncipe através de um material elaborado especialmente para a realidade da população na época que enfrentava uma mobilização social pós-independência, na busca pela reconstrução da identidade do país. Esta realidade frente aos anseios do grupo de alfabetizandos levou ao desenvolvimento por parte dos colaboradores do projeto a elaborar um material que buscasse desafiar e não domesticar aquele grupo.

Tanto no processo de alfabetização quanto na pós-alfabetização foram desenvolvidos cadernos de exercícios para estimular a curiosidade e a capacidade crítica dos educandos. Estes cadernos eram apenas instrumentos de apoio e motivação e não um padrão a ser seguido. O primeiro caderno era denominado Caderno de Exercícios – Praticar para aprender, e foi utilizado para a fase de alfabetização, enquanto que o segundo denominado Caderno de Cultura Popular foi utilizado na etapa de pós-alfabetização.

Não é intuito descrever o conteúdo dos materiais, até porque parte dele pode ser acessado no livro *A importância do Ato de Ler*, mas apenas de resgatar alguns pontos importantes, principalmente da pós-alfabetização para compreensão de como era abordado, dado que na parte da alfabetização já temos aqui bem detalhada a execução prática do método. A pós-alfabetização, por sua vez, segue a mesma metodologia da alfabetização, mas é importante considerar alguns assuntos que foram abordados nesta segunda etapa, para compreensão do processo de conscientização envolvido.

O método de alfabetização naquela experiência de São Tomé e Príncipe utilizou-se do conteúdo do caderno de exercícios para estimular a problematização permanente do processo em si. Levando os alfabetizandos a refletirem da importância da prática para o ato do conhecimento, através dos exercícios para a obtenção aprendido, bem como da mudança de atitude frente ao conhecimento conquistado.

Um dos assuntos abordados no caderno de exercícios, remete à compreensão da validade da própria cultura, no caso da cultura das memórias expressadas de forma oral por aqueles que participavam dos círculos, face aos desafios da possibilidade da escrita e leitura destas memórias. Levando-os a compreenderem que leitura e escrita

fazem parte de um mesmo processo. Os exercícios constantemente problematizavam a necessidade de praticar a leitura e a escrita para o domínio e compreensão da linguagem.

Os textos do caderno de exercícios não eram colocados à deriva, como um processo mecânico, mas estimulava uma discussão das questões humanas, como as questões da inconclusão do ser e da estrutura de dominação da qual a realidade está submersa. Em relação ao caderno utilizado na pós-alfabetização, se tratava de um aprofundamento da alfabetização e uma iniciação a gramática e às questões mais complexas sobre a realidade dos participantes e do ato do conhecimento em si.

Na introdução, do caderno da pós-alfabetização, depara-se com um apelo ao pensar certo, isto é, pensar sobre a própria prática nos atos da vida, seja na prática de ler ou escrever, seja no trabalho ou em qualquer situação, todas elas devem ser acompanhadas por uma reflexão sobre o seu significado. A introdução é um convite para sair da zona de conforto, é uma proposta para a luta em prol de uma sociedade justa, na construção de um país melhor e ainda o que significa o ato do conhecimento neste contexto.

No decorrer deste caderno são abordados temas como a importância do ato de estudar; o papel do povo na reconstrução nacional; o trabalho e a transformação do mundo; a luta por libertação; a sociedade nova e mais igualitária; o direito e dever de conhecer mais e o direito de conhecer o desconhecido; a não separação do trabalho manual do trabalho intelectual; a compreensão do processo produtivo para compreensão da sociedade; o problema da cultura e da identidade cultural; a defesa da cultura; a preocupação em torno de uma forma crítica de pensar e considerações no campo do estudo da língua e da linguagem.

Transversal a estas temáticas a leitura de jornais e documentos oficiais eram estimuladas para a compreensão crítica do discurso e para introdução do uso gramatical a partir de outras estruturas de pensamento.

Neste sentido, podemos considerar que para além de um método de alfabetização, a educação problematizadora proposta aqui rompe com a educação mecanicista, pois reflete sobre a própria condição humana no mundo, com ser político, sujeito da própria história, “[...] o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política” (Gadotti, 1996, p. 40).

Esta consciência política traz significação ao código linguístico, fazendo com que o ato de ler e de escrever se revele como ferramenta de luta de classe, para transformação da realidade de opressão dos grupos marginalizados, trazendo libertação e consciência crítica através da leitura da palavra e do mundo. Consciência crítica das suas condições existentes, a fim de superá-las, estabelecendo pontes para a justiça social.

O trabalho de Paulo Freire é reconhecido pela universalidade e pelo compromisso com a educação e com os educandos. A tarefa de libertar o oprimido da opressão, além de dar voz a este, desvenda o ato político que está por detrás do conhecer. Por isso que no livro *A importância do ato de ler*, Freire (1989), traz as principais reflexões acerca do seu pensamento educativo:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (Freire, 1989, p. 13).

Portanto, o ato de ler é muito mais do que a decodificação da palavra, envolve uma leitura de mundo, que acontece a partir de um processo dinâmico que relaciona a palavra em seu contexto real. Sendo assim, durante o processo de alfabetização, a leitura da palavra deve ser um processo dinâmico e recíproco com a leitura de mundo, que se faz na apreensão de seus significados, que nada tem de ver com a decodificação mecânica e engessada da prática tradicional, pois “[...] implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (Freire, 1989, p. 14).

Partindo destas considerações, vale ressaltar, o importante papel do educador, alfabetizador ou mediador para os chamados círculos de cultura, no contexto do método freireano, que “deve ser um agente promotor de discussão e um observador atento às dificuldades de expressão do grupo” (Gadotti, 2004, p. 38). Seu papel,

portanto, é estabelecer um diálogo em que todos tenham a oportunidade de se expressar e de participar ativamente, utilizando os vários recursos didáticos disponíveis e oportunos para estimular a reflexão sobre a ação educativa e a sua relação com os instrumentos utilizados, do conteúdo cultural e sua relação entre o contexto social, político e cultural dos alfabetizados (Gadotti, 2004).

### **1.3. Educadores de Adultos**

Como já foi abordado anteriormente, toda ação pedagógica envolve uma postura teórica da qual o educador se orienta, ou melhor, “toda prática educativa implica numa concepção de seres humanos e do mundo” (Freire, 1981, p. 35). Esta concepção implica na opção de valor da qual a prática educativa está fundamentada, revelando a opção política do educador.

Neste sentido, uma compreensão crítica da educação que se pretende envolve, necessariamente, uma compreensão crítica sobre o homem e o mundo, o papel do educador e, mais ainda, sobre as finalidades de sua própria prática. Todas estas questões já foram levantadas, mas o papel do educador, nomeadamente, do educador de adultos, merece aprofundamento.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) ao elencar os saberes necessários à prática educativa, revela a postura do educador enquanto práxis de uma percepção crítica da realidade, na qual se baseia numa pedagogia que respeita a pessoa humana e se fundamenta a partir de uma compreensão em torno da “ética universal do ser humano” (Freire, 1996, p. 9).

De acordo com este entendimento, o educador deve ter consciência de sua atuação enquanto agente de transformação, o que envolve preparo científico e observação de uma prática constituída pela ética. Esta postura se revela numa relação dialógica ao despertar no educando a compreensão da presença humana no mundo e das potencialidades desta presença, por meio das ações transformadoras que lhe cabe operar. O que também reafirma a autonomia do educando e abre caminhos para a produção do conhecimento.

O desvelar que a conscientização produz leva o educando a rever constantemente sua leitura de mundo. De maneira crítica o educando busca compreender a verdadeira causa da opressão e o que está por detrás do discurso da classe opressora e da posição fatalista em que os oprimidos se colocam.

Para isso, é preciso que o educador fique atento à sua prática, pois numa sociedade estática ou em processo de mudança, imersa pelo ideário neoliberal, a conscientização crítica permanente é condição sine qua non, dada aos grandes estímulos ao individualismo e a competitividade nesta sociedade, em contraponto com a dimensão utópica da pedagogia da autonomia ou pedagogia do oprimido, que busca a solidariedade entre os homens através do reconhecimento do verdadeiro sentido da vida humana no mundo.

Como aprender é uma característica dos seres humanos, trata-se de um processo que envolve a complexidade dos saberes e dos sentidos, pois ao ensinar também aprendemos (Freire, 1996). Por isto mesmo é um processo dialógico, portanto, prescinde de uma horizontalidade entre as partes. O aprendizado, portanto, vai além de acumular saberes, mas de relacioná-los com o vir a ser, é um processo transversal e “mais do que ensinar-o-que-não-se-sabe, fazem fluir entre as pessoas e os seus símbolos os conhecimentos que fazem fluir e colocam em circulação” (Brandão, n.d., p. 11).

Neste sentido, o educador de adultos, além de permitir o contato com o conhecimento de algo, deve criar possibilidades para a construção do conhecimento pelo próprio educando. Assim, este educador estabelece uma relação de igualdade, fazendo com que ambas as partes, educador e educando, tornem-se sujeitos de um mesmo processo.

O conceito de educação de adultos para Freire (2001), está aliado à compreensão crítica dos educadores, em relação ao contexto educativo dos quais atuam. Pois, de acordo com as experiências, em tal conjuntura, a educação não tem de ver, apenas com os conteúdos programáticos, nem com o melhor procedimento didático àquele determinado público, mas, primeiramente, no estabelecimento de um olhar crítico para a realidade dos grupos dos quais se relacionam.

Este pensamento justifica o movimento do conceito de educação de adultos para o que é chamado hoje de educação popular, por conta do reconhecimento, por parte dos educadores, no que toca ao contexto social daqueles que participam dos programas de alfabetização, exigindo uma certa sensibilidade e competência para atuar com aquele determinado público (Freire, 2001).

Portanto, os educadores de adultos, além de estarem abertos às trocas dialógicas, devem estar sensíveis à realidade e ao contexto do grupo de intervenção, de forma que os conhecimentos destes devem ser o ponto de partida da ação

educativa, proporcionando uma aprendizagem significativa e não mecânica e distante da realidade dos educandos.

A educação de adultos na perspectiva freireana, desenvolve questões de cunho político e de conscientização das camadas populares da sua condição de oprimidos. A realidade prática desta teoria do conhecimento, tem a preocupação em desenvolver um processo de alfabetização num contexto que não seja formal, isto é, uma educação “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” (Gadotti, 2012, p. 8).

Além, de trazer uma reflexão sobre o conteúdo alfabetizador, o educador de adultos, possui um papel muito importante na dinâmica de construção do conhecimento. Ele é o responsável, a partir dos conhecimentos trazidos pelos intervenientes no contexto dos diálogos, problematizá-los, a fim de favorecer um nível de reflexão mais complexo. Desvelando ideologias e trazendo conscientização acerca da realidade concreta, com o intuito de estabelecer relações teórico-práticas, ou seja, “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização” (Freire, 2001, p.16).

Em suma, os educadores de adultos, devem possuir um perfil democrático, de forma que incentivem o desenvolvimento da capacidade criativa dos educandos. Isto envolve o respeito aos saberes dos educandos, o que está relacionado, necessariamente, a ética: “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (Freire, 1996, p. 16).

Educar e formar, portanto, são dimensões equivalentes, que compreendem significados que envolvem a noção ampliada de se tornar homem, de vir a ser. Esta é uma questão ética profunda que compreende o direito de igualdade na diversidade (Freire, 1996).

O educador de adultos deve ter uma postura crítica, sempre revendo suas convicções e certezas. Esta postura deve ser coerente, ao ponto de estabelecer uma conexão com o que pensa e o que pratica, em relação a realidade existente, exercendo a sua capacidade de intervir no mundo e incentivando os demais a fazer o mesmo. O que significa que, além de serem os grandes facilitadores do processo de aprendizagem, devem ser “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 13), ou seja, sua prática é reflexo de sua teoria.

Os educadores de adultos precisam ser coerentes com o que defendem e praticam, portanto, devem sempre buscar reflexão crítica sobre a prática. Devem estar abertos ao novo e rejeitar qualquer forma de discriminação. Para isso, devem ter a percepção de sua própria identidade cultural e consciência de classe, através do próprio reconhecimento como ser social e construtor da história.

O educador também precisa estar engajado na luta em defesa dos “esfarrapados do mundo” (Freire, 1987; 1996) na esperança e convicção libertária da opressão, através da intervenção educativa. O educador de adultos não pode ser uma pessoa neutra, mas sim, reconhecer que a educação é ideológica, portanto, a educação deve ser encarada com uma postura crítica. Por último o educador deve ter afetividade pelos educandos, pois faz parte do processo cognosciológico (Freire, 1996).

Todas estas características do educador, elencadas por Freire (1996), seja, este um educador de crianças, de jovens ou de adultos, deve ter em mente a importância do seu papel para que a mudança social seja uma realidade mais efetiva, bem como, da importância do seu trabalho ser um dos pilares para o desenvolvimento humano.

## **CAPÍTULO II – O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A preocupação em compreender alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire sobre educação, nomeadamente, sobre alfabetização de adultos, impulsionou à procura por projetos que contemplassem, na sua prática, aspectos deste pensamento. Através de buscas realizadas em sites e em redes sociais do Instituto Paulo Freire, o Projeto Letras Pró Vida revelou-se uma oportunidade investigativa, pelo trabalho de intervenção social que realiza. Uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC, este projeto tem como proposta promover a leitura e a escrita com pessoas adultas de determinadas comunidades, através da dinamização de oficinas, utilizando a abordagem do Método Paulo Freire.

Assim, por conta da proposta oferecida e pelo grande interesse na temática freireana, objetivou-se refletir sobre a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações do projeto Letras Pró Vida, surgindo, então, a seguinte questão de partida: como as contribuições do pensamento freireano inspiram o programa de formação e a prática educativa dos educadores de adultos no projeto Letras Pró Vida? Para conseguir responder tal questão, alguns objetivos específicos foram lançados: 1. Compreender a visão dos dinamizadores do projeto sobre a educação de adultos, a alfabetização de adultos e o educador de adultos e identificar a influência do pensamento freireano. 2. Compreender as perspectivas educativas dos dinamizadores em relação ao Método Paulo Freire e sua utilização no contexto do projeto. 3. Analisar as propostas teóricas-metodológicas que o projeto propõe para a prática educativa e identificar as contribuições freireanas. 4. Identificar as especificidades, dificuldades, problemáticas e desafios que envolvem a ação educativa com adultos no contexto do projeto. 5. Analisar as contribuições do pensamento freireano para o programa de formação e a ação educativa dos envolvidos no projeto.

A definição destes objetivos específicos trouxe mais nitidez ao percurso investigativo à medida que o desenho metodológico foi sendo delineado. Neste sentido, de acordo com o que se pretende, trata-se de uma investigação qualitativa de perspectiva fenomenológica, mais precisamente de um estudo de caso, o caso do projeto Letras Pró Vida, cujo o acesso se deu pela via da entrevista, da observação participante e da recolha documental. Este encaminhamento foi construído durante o

desenvolvimento desta investigação, levando sempre em consideração a adequação da metodologia e das técnicas aplicadas à realidade observada. Vejamos, a seguir os detalhes do contexto de investigação, os conceitos que serviram de apoio e as especificidades do estudo proposto.

### **2.1. Contexto de investigação: o Projeto Letras Prá Vida**

A necessidade de investigar o ambiente em que ocorre os fenómenos, dos quais se procura analisar, para então interpretá-los, só faz sentido na contextualização histórica a que pertencem. Portanto, quando se analisa comportamentos humanos, deve-se considerar o ambiente, a cultura, o contexto, em que vivem, pois eles são determinantes para exercer influência nas atitudes das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994). Na investigação qualitativa a compreensão do processo explica os resultados ou o produto de dado fenómeno observado. Neste tipo de investigação “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Consequentemente, o contexto particular é que dará base geral para fundamentação da investigação, “à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

O objetivo de refletir sobre as contribuições do pensamento freireano para o contexto da educação de adultos na atualidade, levou-nos ao projeto Letras Prá Vida, o qual revelou-se uma oportunidade de investigação, pela promoção de oficinas de alfabetização com adultos, utilizando o Método Paulo Freire. Estas e demais informações sobre o projeto, foram recolhidas através de websites, redes sociais e publicações do projeto, como também das entrevistas realizadas com seus membros e através da observação participante.

Coordenado por professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – ESEC, o projeto Letras Prá Vida é uma iniciativa de intervenção comunitária com a finalidade de promover a literacia, o empoderamento e a inclusão social, através da dinamização de oficinas de alfabetização, ao público adulto. A dinamização das atividades é baseada nas necessidades dos intervenientes, utilizando da educação não formal, do método Paulo Freire e outras opções metodológicas, formas de promover a literacia digital, funcional, cultural, social e política dos participantes.

Os principais objetivos do projeto Letra Prá Vida são de promover: a “igualdade de oportunidades de aprendizagem; a capacitação e o empoderamento; a autoestima e autoeficácia; a participação e inclusão social; oportunidades de aprendizagem intergeracional; a partilha, reflexão e investigação em Educação de Adultos” e a aproximação da universidade com a comunidade (ESEC, n.d.).

Os participantes possuem diferentes níveis de literacia e têm idades entre 20 a 95 anos, predominando a presença de mulheres, imigrantes e idosos. Em relação a estes últimos, alguns podem apresentar fase inicial de demência, outros, necessidades educativas especiais, por conta de diversos problemas de saúde. Atualmente, o projeto tem aproximadamente 185 participantes, divididos em 14 grupos heterogêneos com níveis diversos de leitura e escrita. Antes da pandemia estes grupos se reuniam uma vez por semana em hora e local marcados, de acordo com a disponibilidade e desejo de cada grupo. Presentemente, as atividades estão temporariamente suspensas, porém, o previsto é retomá-las no segundo semestre de 2022, mas caso não haja condições, o retorno contará apenas com as atividades de formação das equipas dinamizadoras das oficinas, no primeiro semestre deste mesmo ano.

O projeto oferece várias oficinas, especialmente, Letras Prá Vida, Teclas Prá Vida, Músicas Prá Vida, Copos Prá Vida e, agora recentemente, Histórias Prá Vida. Cada oficina corresponde a uma necessidade do contexto comunitário. A Letras Prá Vida, por exemplo, é uma oficina destinada à alfabetização e literacia de adultos, diante situações da vida cotidiana, na qual as pessoas são convidadas a refletir sobre o código da palavra escrita à partir do próprio contexto pessoal em que estas habilidades são requeridas, por meio do incentivo à leitura de jornais e qualquer outro tipo de literatura que traga significado para o processo de alfabetização dos intervenientes. A aprendizagem é voltada para uma perspectiva crítica, na qual os participantes tem a oportunidade de refletirem para além do signo e do significado.

Já a oficina Teclas Prá Vida oferece a oportunidade de inclusão digital e de estabelecer competências na área das tecnologias de informação e comunicação - TIC, para aqueles que não possuem nenhum ou pouco domínio na execução de operações da vida diária, seja no acesso ao telemóvel, ao notebook, às informações em sites de notícias, consulta à sites de informações públicas, marcação de consultas online, acesso a vídeos e receitas na internet, envio de e-mails, acesso a videoconferências, como outras necessidades, de acordo com os interesses do grupo.

A oficina Músicas Prá Vida permite a utilização da música para auxiliar o trabalho da literacia, principalmente, quando se trata do público com necessidades especiais ou que está em estágio inicial de demência, proporcionando potencialidade para o ensino-aprendizado, através da memória afetiva e sensorial, tornando-se uma grande ferramenta facilitadora do processo de conhecimento, além, é claro, de proporcionar momentos descontraídos e propiciar o desenvolvimento da criatividade.

Ademais, existe ainda as oficinas Copos Prá Vida e Histórias Prá Vida que tem como objetivo promover o convívio entre os participantes e a equipa dinamizadora, bem como o envolvimento de toda a comunidade inserida no projeto. No caso específico da oficina Copos Prá Vida, esta “possibilita não só o convívio entre os participantes e equipa, mas também assume a forma de tertúlias em animados jantares em que [...] beneficiam da oportunidade de interagir com especialistas e académicos” (Soeiro et al, 2018, p. 237), interessados na temática e envolvidos na promoção da educação de adultos pela comunidade, no país e a nível europeu. Em relação à Histórias Prá Vida, são momentos destinados a partilha e a troca de experiências e vivências por meio das histórias de vida das pessoas, do qual temos a oportunidade de aprender com nossos pares, de ouvir, mas também de falar e ensinar.

Como um dos objetivos do projeto é promover a investigação aplicada, aproximando a comunidade da universidade, o envolvimento na promoção do projeto conta com a participação de voluntários e alunos da universidade, dos cursos de Licenciatura em Animação Socioeducativa, Gerontologia Social, Comunicação Social e, a nível de Mestrado, os cursos em Gerontologia Social, Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, entre outros.

Estes alunos e voluntários passam por uma formação inicial na área de educação de adultos, que trabalha os elementos teórico-práticos que o projeto persegue, com destaque para o método Paulo Freire. Esta primeira formação é para situar o projeto aos novos elementos que pretendem integrar a equipa, bem como dar continuidade à formação àqueles que já integram o projeto. Após esta formação inicial os envolvidos são convidados a integrar às equipas dinamizadoras, de acordo com a disponibilidade e de acordo com a localidade de funcionamento das oficinas naquele período. Por serem constituídas por diferentes pessoas e de diferentes formações, estas equipas dinamizadoras acabam sendo multidisciplinares, sendo dividida mais ou menos em grupos de 5 dinamizadores, para 10 a 15 participantes, vale ressaltar

que este número é relativo e depende do número de voluntários, mas o critério idealizado é fique um dinamizador para cada participante.

Ao final de cada oficina, é promovida uma roda de conversa com todos os participantes para concluir a sessão e, ainda, na despedida são estabelecidos diálogos particulares com cada pessoa, para uma aproximação e percepção das aspirações em relação ao aprendizado e ao projeto em si. A sessão é encerrada com uma reunião da equipa dinamizadora para avaliar as atividades do dia com os participantes e a partir desta análise, elaborarem um planeamento da próxima sessão. Todos estes diálogos compõem os relatórios de avaliação, as reflexões e o surgimento de ideias para as sessões seguintes, através de um “processo crítico, contínuo, sistemático e participado [que] contribui para a qualidade do desenvolvimento do processo formativo e permite aos estudantes do projeto desenvolverem a reflexão crítica, competências de avaliação e de trabalho em equipa” (Soeiro et al, 2018, p. 237).

Este projeto, além da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, conta com o apoio da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Câmaras Municipais e Juntas de Freguesias da região, Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS, algumas empresas e associações locais, somando, até últimas informações, 28 instituições parceiras, que foram se aderindo no decorrer do tempo e que permitiram a realização e a continuação do projeto iniciado desde 2015.

O surgimento do projeto se justifica pela necessidade e falta de programas destinados a pessoas com mais de 64 anos, no âmbito da educação de adultos, e pela sensibilidade dos idealizadores do projeto em reconhecer a carência de programas locais voltados para a educação ao longo da vida, principalmente, no que se refere ao público adulto da região.

O projeto nasceu em 2015, em articulação com a comunidade, no berço de uma parceria entre a ESEC e o Município de Condeixa. Em 2017, a oficina de alfabetização digital Teclas Prá Vida veio responder às solicitações da comunidade e oferecer uma resposta descentralizada, em Belide, uma freguesia do Concelho de Condeixa. Também este ano, cresceu para Vila Nova de Poiares por meio de uma parceria entre a ESEC, a Associação ICreate, o Município e as Juntas de Freguesia de Arrifana, Lavegadas, Santo André e São Miguel, e a Santa Casa da Misericórdia de Poiares.

Segundo os Censos de 2011 do INE, na região centro, a taxa de analfabetismo é de 6,4%, sendo de 8,5% para as mulheres e 4% para os homens. Especificamente nos concelhos de Condeixa e Poiares, a taxa de analfabetismo é respetivamente, 6,6% e 5,6%. Estes números não se referem apenas à população mais velha, mas também a jovens e adultos em idade ativa, daí que a oferta do projeto esteja aberta a todas as idades adultas (Soeiro et al, 2018).

Uma vez que encontrámos parceiros empenhados em contribuir para a erradicação do analfabetismo nos seus territórios, localizamos o projeto nos concelhos de Condeixa e de Vila Nova de Poiares, perspetivando-se o seu crescimento para outros territórios, como a Figueira da Foz, etc. (Soeiro et al, 2018, pp. 229-230).

Por fim, é importante ressaltar que o projeto ficou bastante reconhecido, nacional e internacionalmente, pela excelência na promoção da educação de adultos, permitindo destacar exemplos como o Prémio Europeu GRUNDTVIG 2017 da Associação Europeia para a Educação de Adultos, a Menção Honrosa no III Encontro Nacional de Educação e Formação de Adultos, realizado em 2017 pelo ISCTE e a Associação o Direito de Aprender, e as Boas Práticas em Envelhecimento Ativo e Saudável, recebida no 5º Congresso Regional sobre Envelhecimento Ativo e Saudável.

Neste sentido, considerando o fato da relevância deste projeto e a oportunidade epistemológica, frente aos poucos trabalhos com destaque freireano em Portugal, e percebendo também a realidade pandêmica que acarretou na suspensão das oficinas do projeto, concentrou-se, além das entrevistas previstas com alguns dinamizadores, na formação anual das equipas dinamizadoras, ocorridas no início do primeiro semestre de 2022, com a participação de alunos, professores e outros voluntários.

## **2.2. Sobre a investigação qualitativa**

Bogdan & Biklen (1994) definem a investigação qualitativa a partir de cinco características, deixando explícito que nem todo estudo qualitativo as mantém no mesmo nível de igualdade ou, até mesmo, podem não apresentar algumas delas. De acordo com estes autores, os estudos qualitativos podem ser categorizados por meio das seguintes características:

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). A investigação qualitativa é realizada a partir do próprio contexto em que se quer analisar, através do contato direto com a situação em questão. Este contato exige a recolha de informações por meio do registro dos dados e das percepções encontradas. Todo o material recolhido e o levantamento realizado serão base para a interpretação e análise por parte do investigador. Isto é, existe uma preocupação com o contexto, porque é por meio dele que o investigador poderá compreender melhor como acontecem as coisas, estando em seu ambiente natural. Assim, a premissa da investigação qualitativa é conhecer melhor as situações e tudo o que está por detrás daquele determinado contexto, para então compreender e apreender a fundo o seu significado. Por isso da importância do contato direto do investigador ao contexto a que se quer investigar.

“A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Consiste na recolha de dados advindos de discursos, imagens, entre outros, que não em formatos numéricos substanciais, como por exemplo, transcrição de entrevistas, notas de campo, reproduções visuais ou de áudio e documentos em geral. O que importa é descrever de forma narrativa, o que se exprime de determinada situação, contexto e/ou percepção. Trata-se de uma abordagem bastante detalhada, na qual procura-se não deixar passar nada despercebido, desde gestos, expressões, até mesmo no que diz respeito aos arranjos locais. Com o intuito de serem analisados posteriormente, servindo-se de toda singularidade e riqueza da qual se expressam, a fim de captar todo e qualquer potencial significativo, para melhor compreensão do objeto de estudo em questão.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Neste tipo de investigação a preocupação está relacionada em perceber o porquê de algumas atitudes, a história por detrás de alguma tradição. Isto é, o que levou àquela determinada configuração. Portanto, compreender o processo e o que significa a existência de determinados fenômenos, seja a partir da sociedade geral, da comunidade local, de certas instituições ou até mesmo a partir de percepções individuais, sobre algo ou alguém, é o que justifica o interesse de uma investigação chamada de qualitativa. O por que e o como são as principais interrogações para compreensão da construção ou configuração de algo ou alguém.

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Ocorre que à medida que os dados vão sendo recolhidos, o andamento da investigação também vai sendo configurado, dada às especificidades de cada objeto perseguido. Não há lugar para hipóteses pré-concebidas, pois a partir da coleta e análise dos dados é que os resultados da pesquisa vão tomando forma. É o processo que irá indicar os resultados. Analisa-se os aspectos individuais, compara-os, agrupa-os e os inter-relacionam, a partir do contexto singular e das significações que os sujeitos dão, para então compreender efetivamente o que aquilo significa e qual o nível de importância do objeto em dada investigação. Por este motivo, não faz sentido supor ou suspeitar previamente de algo, partindo, simplesmente, de hipóteses, cujo reconhecimento verdadeiro, ainda, não existe ou não foi validado. A indução é realizada a partir do empírico e do experimental, partindo sempre de casos particulares para se compreender um quadro geral, a partir das premissas colocadas e detalhadas.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Neste tipo de pesquisa o interesse está em compreender como cada pessoa envolvida na pesquisa interpretam a sua existência e/ou como percebem determinado contexto. Esta apreensão dos aspectos significativos revela o processo oculto que traduz os questionamentos acerca do objeto. Por isso a importância do registro minucioso, pormenorizado das ações, emissões vocais, entre outras pistas apreendidas, para captação dos significados que as pessoas dão à determinadas coisas. O investigador deve se munir de estratégias para absorver o máximo de informações possíveis, através de uma postura de confiança e abertura, buscando não interferir com suas opiniões, interagindo, portanto, de forma neutra.

Neste termos, esta investigação pode ser classificada como qualitativa pelo fato dela se dar no próprio contexto habitual do projeto (programa de formação anual do Projeto Letras Prá Vida) e ser realizada diretamente com os envolvidos (participantes do programa de formação e entrevista com dinamizadores das oficinas), bem como utilizar-se de ferramentas descritivas, como a observação participante, a entrevista e a análise documental. O próprio objetivo da investigação indica uma preocupação com o processo e o formato indutivo de interpretação, pois procura refletir sobre a influência do pensamento de Paulo Freire nas ações do projeto, buscando compreender as contribuições do pensamento freireano para o programa de formação e a prática educativa dos educadores de adultos (dinamizadores das oficinas). Que está muito

ligado também ao significado que os envolvidos dão ao pensamento de Paulo Freire na sua própria ação. É importante ressaltar que a definição dos objetivos e da metodologia a ser utilizada foi sendo clarificada à medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, deixando de lado quaisquer pré-julgamentos sobre o objeto a ser perseguido, o que confirma, mais uma vez, a ênfase no aspecto qualitativo do estudo em questão.

### **2.3. Delineando o caminho da investigação: o quadro analítico**

Para orientar o caminho desta investigação foi necessário compreender e definir critérios de interpretação, que estão relacionados, necessariamente, com a escolha do paradigma epistemológico que “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Trata-se, portanto, de uma perspectiva ou abordagem teórica que fundamenta a recolha e análise dos dados de uma determinada investigação científica.

Neste caso, a abordagem fenomenológica, que por receber muitas influências do campo da antropologia, da sociologia, e, principalmente, da filosofia, mostrou-se um caminho rico para esta investigação, pela própria natureza epistemológica, a qual busca compreender os fatos humanos a partir dos sentidos que os próprios demandam sobre a realidade. Entretanto, por mais que o ponto de partida advenha da própria visão dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, não se pode deixar de considerar a relação desta subjetividade humana com os fatores externos e o mundo objetivo do qual estão inseridos, nem tampouco a influência que isto traz à consciência daqueles. Além disso, o investigador deve estar atendo que o ponto de vista dos sujeitos, pode não representar realmente o que pensam sobre si próprios ou da situação em questão, por isso da importância de se basear num esquema conceitual e analítico para recolha e interpretação os dados de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Nestes termos, a abordagem fenomenológica, fundamenta-se na teoria do conhecimento apresentada por Edmund Husserl (1859-1938) no final do século XIX e início do século XX, e depois desenvolvida por vários outros autores de diversas áreas, que almejavam por um paradigma que fosse além da proposta positivista, que se baseia numa explicação cientificista da relação causa e efeito dos fenômenos

sociais. Assim, a fenomenologia surge com a preocupação em desenvolver um método, que não busca explicar, mas ir além, através da interpretação dos fenômenos humanos por meio dos sentidos e significações que os mesmos dão às suas próprias ações, recorrendo à chamada análise de essências. O que está relacionado ao “ir às coisas mesmas”, pois elas próprias se revelarão, no raciocínio de que todo comportamento humano diz respeito à alguma intencionalidade, independentemente da sua posição no tempo e no espaço, o sentido está ligado à própria consciência de quem a pratica ou intenciona (Tourinho, 2017).

A palavra fenomenologia se avaliada pela etimologia que representa, é constituída pelos vocábulos fenômeno e logia. O último termo logia, vem da expressão grega logos e significa estudo ou teoria. A palavra fenômeno, no grego *phainómenon* e no latim pós-clássico *phaenomenon*, quer dizer “tudo que está sujeito à ação dos nossos sentidos ou nos impressiona de um modo qualquer (física ou moralmente)” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021). Ao explicar a origem etimológica da palavra fenomenologia em Heidegger, Esposito (1994), esclarece que a junção dos termos fenômeno e logia significa:

[...] deixar que as coisas se manifestem como o que são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias. Ora, este modo de ver se constitui no inverso da orientação a que estamos acostumados; não somos nós que indicamos as coisas; são as coisas que se nos revelam. Significa isto o reconhecimento de que a essência do conhecimento verdadeiro está em ser orientado pelo poder que a coisa tem de se revelar, seja ela uma entidade humana ou não. Implica, ainda, que a interpretação não se funda na consciência e nas categorias humanas, mas sim na manifestação das coisas com que nos deparamos no mundo, da realidade que vem a nosso encontro (Esposito, 1994, p. 82).

Deste modo, entende-se que a fenomenologia busca estudar e compreender os fenômenos. O fenômeno está relacionado com aquilo que se manifesta à consciência humana, “compreendendo e interpretando seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra” (Bicudo, 1994, p. 17). Esta compreensão se dá no campo da consciência, não se funda nela, mas se manifesta a ela. A consciência, por sua vez, está voltada para determinada intencionalidade. E esta intencionalidade precisa sempre ser interrogada pelo investigador, pois deve ser revelada para além da aparência, e manifestada a partir da essência do fenômeno, fazendo com que a

realidade seja realmente conhecida quando comunicada, interpretada e compreendida (Bicudo, 1994).

A definição de fenomenologia dada por Merleau-Ponty (1999, p. 1) ajuda a compreender os rumos que está se destina, para ele, trata-se do “estudo das essências [...] é também uma filosofia que repõe as essências na existência”. A essência em Husserl diz respeito ao que é invariável na consciência intencional, isto é, “aquilo que se procura reter no pensamento como algo de invariante daquilo que se intenciona, a partir das variações imaginárias as quais a própria coisa pensada é submetida” (Tourinho, 2017, p. 123). Deste modo, a essência fenomenológica não pode ser separada da práxis, ela se dá na própria ação reflexiva. Ao desvendar a essência o investigador passa a compreendê-la, o que consiste no deslocamento do conhecimento pré-reflexivo (interrogação) para o conhecimento reflexivo (análise das essências). (Bicudo, 1994).

Fini (1994) esclarece que a essência se refere a descoberta de um novo tipo de objeto, que passou pela intuição empírica (ter ideia ou informações sobre algo - aparência) e avançou para a intuição essencial (mundo do vivido enquanto tal), está última diz respeito à essência pura, quando a intuição não é mais carregada de significações construídas pela intuição empírica, mas revelada por si própria através da consciência.

Para Husserl, o conhecimento verdadeiro só é possível quando assentado em certezas, ou seja, a partir da essência pura, que independe do tempo histórico ou de qualquer interesse teórico em jogo. Este conhecimento, portanto, só pode ser acessado através da fenomenologia da consciência, isto é, da descrição originária, primária e anterior a qualquer afirmação científica. Para descrever e analisar a consciência é preciso evitar qualquer pré-julgamento, ou hipótese sobre o objeto, processo chamado de epoché, que significa suspender qualquer juízo. Assim o investigador desloca-se para o mundo dos fenômenos que se apresentam à consciência, na busca em compreender como a consciência se relaciona com o mundo e vice e versa. Em outras palavras, através da experiência vivida, subjetivamente e intuitivamente, é possível acessar o mundo das evidências pré-científicas, quer dizer, as verdades absolutas capazes de ressignificar a compreensão do mundo objetivo (Amado, Crusoé & Vaz-Rabelo, 2014, p 76).

Nestes termos, a fenomenologia resulta no estudo das experiências que as pessoas vivem no mundo, logo o mundo não pode ser algo separado da pessoa. E à

medida que a experiência humana é vivida, foca-se então na compreensão dos significados deste fenômeno vivenciado, que é entendido como um acontecimento anterior a qualquer reflexão, sem recorrer a categorizações ou conceituações à priori, percebido, assim, como algo que é certo, advindo da experiência humana, antes de se fazer consciente. O estudo destes fenômenos pretende retomar e analisar tais essências, para então descobrir novos conhecimentos ou significações não averiguadas (Lavery, 2003, p. 4).

Para esclarecer ainda mais sobre a abordagem fenomenológica, Bicudo (1994, p. 15) ao citar a definição de fenomenologia dada por Joel Martins, aponta três unidades significativas que demonstram o que a fenomenologia diz do mundo e do pesquisador. As unidades significativas foram retiradas da própria definição, que diz que se trata de um movimento contemporâneo que tem como objetivo levar à cabo a “investigação direta”, através da “descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente”, cujo quadro analítico, não segue teorias explicativas da relação causa e efeito, nem assume uma posição de pré-julgamentos. Portanto, as unidades significativas dizem respeito à “investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente”, que se opõe a “explicação causal” e é realizada “tão livre, quanto possível de preconceitos” (Bicudo, 1994, p. 15).

Ao deliberar sobre as unidades significativas, Bicudo (1994) inicia dizendo, que desde o seu surgimento, com Edmund Husserl, e aperfeiçoamento, por intermédio de autores como Heidegger, Merleau-Ponty, entre outros, o pensamento fenomenológico tem se desenvolvido de forma gradual e contínua, como um novo método capaz de fundamentar a Filosofia e as Ciências. Surge, portanto, como um paradigma, totalmente contrário à explicação causal do método científico positivista, até então hegemônico na forma de produzir conhecimento.

Refletindo sobre a unidade significativa do método fenomenológico que se opõe a explicação causal, Bicudo (1994) afirma que enquanto o positivismo se apoia numa teoria que parte de um conhecimento já validado, a partir do rigor de uma objetividade quantitativa e de uma neutralidade que separa investigador e objeto, para explicar fatos e indicar outros que ainda não são conhecidos, a fenomenologia caracteriza-se pelo rigor da simbiose no modo de pensar e de proceder perante o objeto. A fenomenologia não separa os procedimentos do fenômeno a ser investigado, nem tampouco do investigador. O modo como age para interpretar o objeto diz da

estratégia conceitual e do rigor epistemológico do qual se apoia, por isso a busca por uma investigação direta e descritiva dos acontecimentos, sem preconceitos.

A questão dos preconceitos ou dos conceitos prévios que devem ser deixados de lado na investigação fenomenológica, não quer dizer que o investigador não trabalhe com experiências prévias para apoiar a reflexão, mas com fato de tentar compreender o real sentido e significado que as pessoas dão às suas ações e às suas palavras, no movimento de ir às coisas mesmas, sem qualquer juízo, para que elas próprias se manifestem por meio do fenômeno o que é essencial (Bicudo, 1994). Por isso também da importância da descrição fidedigna dos acontecimentos, relacionado ao processo designado como redução fenomenológica ou epoché, que é o momento da descrição dos fatos presenciados ou “a abstenção do pensamento ante a constância do ‘espetáculo do mundo’, [...] uma ‘distância em relação às validações naturais ingênuas’.” (Husserl, 1989, as cited in Martini, 1999, p. 45), daí, a necessidade de a investigação ser feita diretamente no terreno, sem pré-julgamentos.

Seguido da epoché que é a redução fenomenológica, o outro momento do método consiste na “investigação das essências” ou simplesmente análise da essência, realizada a partir da seleção das partes consideradas essenciais do fenômeno, por meio da técnica denominada “variação imaginativa”, que corresponde à análise do núcleo invariante, na análise do fato individual para o que há nele de genérico, apreendido através da visualização das diferentes significações que lhe dá sentido essencial (Bicudo, 1994; Tourinho, 2017).

Considerando o quadro analítico exposto, o qual fundamenta a recolha dos dados desta investigação, avançaremos com algumas considerações pertinentes acerca do caminho metodológico, que está relacionado com a postura do investigador durante o procedimento de recolha de dados.

#### **2.4. Procedimentos para recolha de dados**

Fini (1994), ao refletir sobre a investigação em educação de perspectiva fenomenológica, aponta que o pesquisador desta abordagem deve manter uma interrogação viva sobre o fenômeno, por conta do não esgotamento da compreensão que se possa ter a seu respeito, isto é, “o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para qual ele se mostrará de uma maneira diferente” (Fini, 1994, p. 26). Outro ponto mencionado por esta autora, diz da perspectiva básica do

investigador fenomenológico que é a descrição do fenômeno, na qual, não deve ter a preocupação em explicá-lo, nem fazer relações entre causa e efeito, a atenção deve ser despendida ao rigor descritivo, pois é através dele que se tem acesso aos aspectos essenciais do fenômeno.

Neste tipo de investigação, também, não pode existir dicotomização entre subjetividade e objetividade, isto é, não há separação entre o mundo interior e mundo exterior, porque o fenômeno só se dá pela consciência e se manifesta por meio da interrogação, em outras palavras, o fenômeno só existe por causa da existência de um sujeito, numa determinada situação, que a vivencia e a questiona, para melhor compreendê-la. Assim, só através do sujeito que podemos compreender o fenômeno, “neste movimento da consciência, que é intencional ou seja, a consciência movendo-se para o fenômeno, este é interrogado pelo sujeito através dos sentidos e se mostra para este sujeito, como aparência [...]” (Fini, 1994, p. 25).

Este primeiro passo em direção a intuição das essências, que passa pela intuição empírica, quer dizer da experiência, revela que o fenômeno, que se busca compreender pelo sujeito que o interroga, possui uma dimensão “perspectival”, isto é, uma dimensão subjetiva, e só através desta subjetividade que é possível alcançar a objetividade, ou seja, “a subjetividade, nesta abordagem não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo” (Fini, 1994, p. 26).

Partindo destes pressupostos, Fini (1994) explica os vários momentos da investigação fenomenológica, que passa pelo ponto pré-reflexivo, pela trajetória e a epoché, pela descrição dos dados da experiência, a análise dessas descrições, que inclui a apreensão do sentido geral e a categorização das unidades significativas, e pôr fim a interpretação. O primeiro momento, o pré-reflexivo, começa com uma interrogação feita pelo investigador, que ainda não está muito clara, mas relacionada com o pouco que considera saber sobre aquele determinado assunto. Ao mesmo tempo que se sente incomodado e instigado pelo tema, também possui uma certa familiaridade, o que não se trata ainda de conhecimento, mas o fato daquilo fazer parte da sua vivência de alguma maneira.

Para percorrer o caminho em busca do conhecimento almejado, o investigador interroga o fenômeno, e a maneira como ele o interroga, vai lhe indicando o caminho a ser perseguido, resultando na trajetória da investigação fenomenológica. Outro aspecto fundamental e que é preciso ser considerado logo no início da trajetória, é a apropriação da epoché, que “significa redução, suspensão ou retirada de toda e

qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno. Abandonar, ou deixar de lado, por enquanto, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos à priori” (Fini, 1994, p. 27). Isto, para permitir o contato do investigador com o fenômeno, na sua apresentação mais original possível, sem nenhuma reserva, com o intuito de desvelar a sua essência na busca do verdadeiro conhecimento.

Fini (1994) continua dizendo que quando o investigador interroga o objeto que se quer conhecer, está preocupado com a “situacionalidade” dos sujeitos em questão, com a experiência de seu “mundo-vida”, que é a “região de inquérito” da qual vai retirar os dados da experiência destes sujeitos de maneira descritiva. Este envolvimento do pesquisador com o mundo-vida dos sujeitos, tem o objetivo de verificar, de forma direta, o que os próprios sujeitos percebem acerca das suas experiências de vida, na busca dos diferentes significados que estes atribuem às suas vivências. O número de sujeitos pesquisados, que não costuma ser muitos, vai depender da “qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências” (Fini, 1994, p. 29), bem como da percepção dos significados que o investigador consegue obter destes relatos, por meio da investigação direta.

A análise destas descrições dos dados da experiência dos sujeitos vai depender de alguns fatores, primeiro da interrogação do fenômeno, que indica a trajetória, que está, necessariamente, relacionada com o campo de estudo e do próprio fenômeno a ser investigado, e, segundo, depende de como esta interrogação foi formulada. Por exemplo, se a interrogação está relacionada em descobrir o que é o objeto, as descrições estarão empenhadas em descrever as experiências individuais dos sujeitos, sem focar no conteúdo, isto é, a análise das descrições estará voltada para as próprias descrições, para a essência ou a estrutura fundamental do fenômeno. Mas se a interrogação está relacionada com a busca do conteúdo, a análise estará voltada para as características ou para as vivências e experiências de um determinado grupo de pessoas ligadas a este conteúdo (Fini, 1994).

Neste sentido, a trajetória lançada pela interrogação feita por esta investigação, busca as características do fenômeno que revelam determinado conteúdo, ou seja, as contribuições o pensamento de Paulo Freire para o projeto, a partir das descrições das experiências dos educadores e do conteúdo do programa de formação. A busca destas características significativas é apresentada em formas de questões e expressa pela resposta dos sujeitos, de acordo com o que pensam sobre o tema. A análise do conteúdo está na comparação das respostas individuais ou coletivas dos sujeitos da

investigação, com o intuito de identificar as unidades de significado destes discursos, para depois elaborar um relato sobre a convergência das unidades de significado por meio da interpretação. Feito isso, o investigador, deve, também, realizar uma reflexão sobre o significado da interpretação do seu próprio discurso (Fini, 1994).

Como estávamos no período pandêmico de várias restrições, a configuração do tipo de investigação não pode ser determinada logo de início, dada à paralisação das oficinas do projeto. A estratégia para recolha de dados, até aquele momento, consistia na utilização de entrevistas com alguns dinamizadores de edições que ocorreram anteriormente, pois o acesso direto ao ambiente do projeto estava totalmente incerto. Portanto, o desenho metodológico foi sendo delimitado durante o encaminhamento das possibilidades da investigação.

Depois de fazer contato com a coordenação do projeto, foram indicados alguns nomes para realização das entrevistas, que começaram a ser realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Durante a realização das entrevistas, foi anunciada a expectativa de realização do programa de formação da equipa dinamizadora, que mais tarde fora concretizada, em esquema híbrido, no qual a primeira e a última sessão foram presenciais, em um município localizado na região centro de Portugal, e as outras cinco sessões ocorreram por videoconferência. Durante as entrevistas e durante as sessões da formação foram disponibilizados materiais relativos ao projeto e ao conteúdo da formação, do qual serviram de apoio à análise.

#### 2.4.1. Definição do tipo de estudo

Considerando o delineamento tomado por esta investigação, logo ficou evidente que se tratava de um estudo de caso, primeiro porque, de acordo com Ludke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Neste sentido, o projeto Letras Prá Vida se mostrou um caso particular de grande potencial epistemológico, dado ao seu compromisso com as comunidades regionais na promoção da literacia e da inclusão social. Composto por várias oficinas e outras atividades que permitem seu desenvolvimento, durante a investigação o projeto estava praticamente parado por conta da situação crítica da pandemia. Por isso, primeiramente, foram realizadas quatro entrevistas com quatro dinamizadoras do projeto e, em seguida, com o retorno

incipiente das atividades por meio do programa de formação da equipa, realizou-se a observação participante entre março e abril de 2022. Assim, a delimitação do caso ficou focada apenas numa pequena parcela do que corresponde a totalidade do projeto em si: nos dinamizadores e no programa de formação do projeto.

Ludke e André (1986), ao caracterizarem o estudo de caso, explicam que quando a análise de investigação é focada numa unidade dentro de um processo mais amplo, esta singularidade nos possibilita: retirar aspectos para a identificação de novas descobertas; retratar a realidade, de acordo com as dimensões existentes naquela determinada conjuntura; representar os diferentes pontos de vista presentes na situação em questão, dada a ênfase na interpretação em contexto; além da possibilidade de utilizar várias fontes de dados para melhor compreensão do fenômeno. Assim, além da observação participante durante o programa de formação dos dinamizadores, o depoimento das entrevistas estabeleceu-se como uma importante fonte de dados, para a compreensão da influência do pensamento freireano a partir da prática experienciada pelos próprios dinamizadores.

Amado e Freire (2014) apoiado em diversos autores, também explicam que o estudo de caso se orienta em decifrar o como e o porquê, tal problemática é definida inicialmente e é baseada num referencial teórico, o qual ajudará o investigador a selecionar o caso com base na modalidade e nas finalidades do estudo. O estudo de caso apresenta vários tipos e modalidades, dependendo do autor, pode ser descrito como estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudo de caso de observação, histórias de vida (Bogdan & Biklen, 1994), estudo intrínseco, estudo instrumental, e, saindo do que corresponde à um único caso, o estudo de caso múltiplo ou estudo coletivo de casos (Amado & Freire, 2014).

Não há interesse aqui caracterizar cada um deles, mas somente chamar atenção para o estudo de caso instrumental, o qual se apoia está investigação, pois se trata de uma modalidade, que perante um problema de investigação, que necessite de uma compreensão global sobre determinado objeto do conhecimento, parte para um caso particular para obter um conhecimento mais aprofundado, por conta da problemática que aquele estudo pode oferecer, se aproximando de outros casos com características semelhantes, tornando aquele objeto mais compreensível (Amado & Freire, 2014).

Neste caso, a particularidade do Projeto Letras Prá Vida, pode ajudar na compreensão mais aprofundada sobre as contribuições do pensamento de Paulo

Freire para a prática educativa dos programas de alfabetização e literacia de adultos nos dias de hoje e mais especificamente, ajudar a entender o que o pensamento freireano pode contribuir para a formação de educadores? Ou, ainda, o que o pensamento freireano contribui para com a formação de educadores no âmbito da educação não formal? São questões que podem ser buscadas em casos particulares para a compreensão mais alargada das contribuições do pensamento freireano para a educação e alfabetização de adultos na atualidade, visto que há meio século sua influência continua vigente no mundo educativo, principalmente no que diz respeito a formação de educadores. Por conta disso, estas questões vão sendo renovadas à medida que a dinâmica social também vai sendo transformada e basta saber porque o pensamento de Paulo Freire continua tão atual? A resposta pode estar no estudo de caso.

Continuando com a definição de estudo de caso, pode-se afirmar, em termos gerais, que este tipo de investigação corresponde a observação minuciosa de um contexto, situação, pessoa, experiência de vida, organização, etc. (Bogdan & Biklen, 1994), e se desenvolve em três fases que se entrelaçam: a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e elaboração de relatório (Ludke & André, 1986).

A fase exploratória é o início do estudo, o qual vai tomando forma à medida que se desenvolve. Ela começa desde a revisão de literatura até os primeiros contatos com o contexto a ser investigado, neste meio tempo podem surgir algumas questões a serem esclarecidas, reformuladas ou abandonadas. Esta primeira fase será o momento crucial para uma definição mais afinsa do objeto de estudo, fazer os contatos necessário para o trabalho em campo e a localização das fontes de dados de acordo com a realidade do caso escolhido (Ludke & André, 1986).

Neste sentido, após a exploração dos recursos necessários e possíveis, foi feita a delimitação do estudo, considerando o tempo disponível e as características próprias do caso. Esta delimitação estava relacionada com a seleção dos aspectos mais relevantes, dentro do recorte estabelecido para se chegar ao objetivo proposto.

A fase da análise sistemática esteve relacionada com a elaboração de relatórios, transcrição de entrevistas e outros registros, de modo à torna-los disponíveis aos participantes inquiridos para captar a reação deles acerca da validade do material recolhido, como meio de confrontar teoria e prática, contribuindo para uma análise sistemática e detalhada dos dados (Ludke & André, 1986).

Partindo destas considerações, o programa de formação dos dinamizadores do projeto e as experiências vivenciadas por estes, foram acessadas e descritas por meio de algumas estratégias de recolha de dados, que serão detalhadas nos tópicos a seguir, como a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise de conteúdo do material disponibilizado durante a formação.

#### 2.4.4. A recolha documental

O levantamento de um corpus documental é uma tarefa complexa e dinâmica, muitas vezes assessorada por ferramentas de software para facilitar o processo de análise, registro e inserção de novos dados, mas quando não utilizados estes tipos de ferramentas, recomenda-se um mecanismo de categorização e outros recursos que facilitem a análise dos conteúdos durante a investigação (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Neste sentido, para o levantamento do corpus documental, utilizou-se o apoio da aplicação Zoom para realização e gravação das entrevistas através de videoconferência, do suporte online do programa Webcaptioner para auxiliar na transcrição das entrevistas, da aplicação NVivo para tratamento e manipulação dos dados através do processo de registro, seleção, codificação e análise de conteúdo, além de outros recursos manuais (manuscrito - notas de campo... / Word – matrizes, relatórios...) para registro, classificação e tratamento de dados.

De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014) antes do levantamento e formação do corpus documental, deve-se levar em consideração alguns princípios como: exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação do material a ser recolhido. A exaustividade está relacionada com a exigência de um levantamento detalhado e completo do material disponível. A representatividade está associada à fidelidade dos documentos a uma situação ou “universo maior”. A homogeneidade remete a ideia de que os documentos devem estar vinculados a um mesmo tema e manter características equivalentes e, por fim, a adequação, como próprio nome já diz, trata-se da adequação dos documentos levantados aos objetivos da investigação (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

O processo de recolha documental pode ser advindo de um recurso natural ou provocado, ou seja, os documentos “podem ser naturais, se preexistentes em relação à análise (material de arquivo, por exemplo) [ou] provocados se resultam do próprio

processo de investigação (transcrição de entrevistas, composições, perguntas abertas a um questionário, etc.)” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 310).

Os documentos recolhidos de forma natural, foram reunidos através de fontes de informações sobre o projeto e através do material disponibilizado durante o curso de formação realizado. A formação contou com o apoio de um grupo privado em rede social para socialização dos participantes e divulgação do material relativo ao curso. Todos estes documentos contribuíram para a contextualização geral do projeto e, mais especificamente, no caso do material disponibilizado no decorrer da formação, contribuíram para a composição dos relatórios de campo. Já os documentos provocados derivam das entrevistas e da observação participante, que serão explicitados a seguir.

#### 2.4.3. Sobre as entrevistas realizadas

A entrevista foi a primeira ferramenta utilizada para recolha dos dados provocados, neste caso a modalidade semiestruturada foi a mais adequada para direcionar as questões, de acordo com os objetivos estabelecidos, mas de forma flexível, a fim de analisar os sentidos que “os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, as cited in Amado & Ferreira, 2014, p. 207).

De acordo com Amado e Ferreira (2014) a entrevista é uma das melhores formas de recolha de dados, e a metodologia semiestruturada, ou também denominada como semidiretiva, é um instrumento que se destina à compreensão das perspectivas dos participantes de uma dada investigação, na busca de reconhecer e controlar pressupostos como as emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais. Ela pode ser realizada pessoalmente, por telefone ou até mesmo por e-mail, existindo uma variedade de formas para sua utilização a depender da intencionalidade e função (Amado & Ferreira, 2014).

A entrevista semiestruturada segue um esquema organizado e flexível, no qual “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica [...], o essencial do que pretende-se obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira,

2014, p. 208). Este tipo de entrevista, também, tem como objetivo primário “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado & Ferreira, 2014, p. 211), provocando no entrevistado, o que é configurado como “uma espécie de introspeção”, isto é, uma análise descritiva dos próprios pensamentos, devendo, este instrumento, ser usado para testar ou sugerir uma hipótese e, ainda, ser utilizado em conjunto com outros métodos para validação dos dados obtidos (Amado & Ferreira, 2014).

Nesta investigação, foram entrevistadas, através de videoconferência, quatro mulheres que já teriam participado como dinamizadoras em oficinas anteriores do projeto. Das quatro entrevistadas, todas voluntárias ativas, sendo que duas acessaram o projeto pela via do estágio e, depois desta participação, assumiram uma participação mais efetiva, de acordo com a disponibilidade encontrada. A escolha das entrevistadas dependeu da indicação da coordenação do projeto e da disponibilidade de cada uma delas, pois a princípio foram indicadas cinco pessoas, mas uma delas, não se conseguiu estabelecer contato. Não é intuito aqui caracterizar as entrevistadas, mas apenas indicar sua relevância para a recolha dos dados desta investigação, por conta da sua vivência no projeto, como pessoas que viveram as experiências educativas na função de educador ou dinamizador, termo mais utilizado, contemplando, assim, o respeito ético pela confidencialidade e privacidade das informações coletadas, bem como da proteção e do anonimato das participantes.

A entrevista foi direcionada por um guião<sup>4</sup>, que a dividiu em seis blocos, sendo o primeiro destinado a apresentação dos objetivos da investigação ao entrevistado e a solicitação da autorização para gravação da entrevista, na qual foi explicitada as orientações éticas orientadoras para a recolha e análise dos dados; o segundo bloco consistia na apresentação da entrevistada e contextualização do seu envolvimento com o projeto Letras Prá Vida; o terceiro bloco destinado a visão que possuía acerca do pensamento de Paulo Freire em relação a educação de adultos no contexto do projeto; o quarto bloco eram questões sobre o método de alfabetização utilizado no projeto e se existe alguma influência do pensamento de Paulo Freire na prática educativa; quinto eram questões sobre o papel do educador de adultos; e o sexto

---

<sup>4</sup> Ver anexo 1.

bloco, finalmente, era o encerramento da entrevista, com espaço para desenvolver aspectos não abordados e outras questões de interesse geral.

#### 2.4.4. Observação participante: o programa de formação do projeto

A técnica da observação participante foi utilizada durante as sete sessões do programa de Formação em Alfabetização de Pessoas Adultas 2022, do Projeto Letras Prá Vida, cuja programação estabelecida foi dividida em duas sessões presenciais e cinco sessões através de videoconferência.

O método de observação participante também é conhecido como método etnográfico e de acordo com Malinowski, pai da antropologia, este método deve ser guiado por objetivos científicos muito claros e, ainda, regidos pela observação às normas e regras da etnografia moderna. O método, deve, também, ser realizado diretamente com o grupo do qual se quer analisar e recorrer a procedimentos de recolha de dados a fim de registrar as evidências analíticas. Trata-se, portanto, de uma técnica que busca aceder ao máximo a atitude mental dos observados através da própria observação de suas atitudes ou das informações que os observados vão expondo sobre os seus significados, e ao mesmo tempo participar das vivências. Assim, para dar conta disso tudo, esta técnica implica imersão no cotidiano e na vida das pessoas para criar condições de percepção e análise (Amado & Freire, 2014).

Portanto, “a observação participante é uma espécie de ‘descida ao poço’ (descente dans le puits), consistindo numa ‘imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento’.” (Hamel, 1998, as cited in Amado & Freire, 2014, p. 151). Não se trata de uma descrição detalhada do contexto e das situações encontradas, mas do desvelamento das significações que os sujeitos dão às suas ações e modo de pensar (Amado & Freire, 2014).

O conceito participante está inserido na ideia de que o investigador sempre estará envolvido e interagindo com o contexto estudado. Existem dois entendimentos de participação: aquele em que o observador participa das vivências do sujeito observado de modo ativo (posição rígida ou hard-line) ou alternativo (posição flexível ou soft-line); e aquele em que participa como um informante (Amado & Freire, 2014). Esta participação deve ser ponderada em relação ao modo, intensidade e tempo, e escolhida de acordo com os objetivos da pesquisa.

A observação participante realizada, foi feita através de uma posição flexível, ou seja, aquela na qual “acentua a necessidade da presença do observador sem exigir que ele tenha que fazer o que o observado faz” (Ball, 1985, cited in Amado & Freire, 2014, p. 153). Mesmo em posição flexível, levou-se em conta que o observador participante sempre está envolvido e em interação com o contexto estudado, buscando sempre o recurso do diário de campo para apontar as “observações e outros aspetos, como as impressões e sentimentos [...], as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc.” (Amado & Silva, 2014, p. 160), relevantes para a compreensão e reflexão da observação experienciada.

Amado e Freire (2014) esclarecem que neste tipo de pesquisa, o investigador deve selecionar e ordenar o que vai observar a partir dos conceitos que elabora sobre o objeto de estudo. A observação participante não segue padrões engessados e preestabelecidos “sendo plenamente possível e desejável que os contextos, as pessoas e as situações a serem observadas possam ser permanentemente reavaliados e, caso necessário, alterados” (Amado & Freire, 2014, p. 152).

Nesse sentido, a observação participante realizada na ocasião desta investigação teve como objetivo analisar as propostas teóricas-metodológicas que o projeto propõe para a prática educativa e identificar as contribuições freireanas. Para isso, a observação centrou-se no conteúdo e na metodologia da formação, não deixando de lado a contextualização dos encaminhamentos do curso, através da identificação do perfil dos participantes, da organização do ambiente de aprendizagem, o modo de avaliação e a relação teoria e prática<sup>5</sup>. À medida que a observação era feita, os critérios de apreensão dos fatos eram reavaliados, para dar conta dos objetivos da investigação e para adequação ao contexto de aprendizagem, dada a complexidade da técnica, pois ao mesmo tempo que observa, também participa.

Este tipo de investigação, por ser de cariz interpretativa, sempre estará acompanhada por outros procedimentos de recolha de dados, no entanto, uma ferramenta, em especial, será essencial para o registro dos dados: “é obrigatória a

---

<sup>5</sup> Ver no anexo 2 a estrutura da grelha de observação.

elaboração de um diário de campo onde sejam registadas as observações e outros aspetos” (Amado & Freire, 2014, p.160).

O diário de campo, trata-se do registo das “observações e outros aspetos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc.” (Amado & Silva, 2014, p. 160), que para o investigador são relevantes para a compreensão e reflexão da observação experienciada. O que pressupõe algumas competências e “habilidades como, observar, escutar, calar, escrever e esquematizar com rapidez e agilidade, traduzir o escrito e esquematizado, ampliar as notas, recordar com precisão, enfim, saber como realizar um registo amplo do observado e executado” (Busquets, 2001, as cited in Amado & Silva, 2014, pp.160-161).

Os diários de campo eram realizados após as sessões, sempre recorrendo aos suportes das notas de campo, aos registos das atividades desenvolvidas durante as sessões, a alguns registos de vídeo disponibilizados pelo programa de formação, às interações em rede social do grupo privado dos membros da formação, entre outros.

Por ser uma técnica realizada num formato descritivo ela permite uma reflexão pormenorizada e racional dos fatos ocorridos e das percepções envolvidas durante a observação. É importante relatar, que a principal utilidade dessa ferramenta é permitir uma “releitura” distanciada, possibilitando perceber, em algum momento, mudanças de sentidos e de interpretações sobre as ações e/ou contextos observados (Beaud & Weber, 2007).

#### 2.4.5. Sobre as questões éticas

Com o objetivo contemplar os cuidados éticos desenvolvidos em todas as fases desta investigação serão explicitados os procedimentos considerados e adotados durante e após esta investigação. Estes procedimentos estão ligados à proteção dos participantes e a proteção dos dados recolhidos, ao consentimento informado antes da recolha dos dados, a confidencialidade e privacidade das informações coletadas e, ainda, a questões relativas à publicação e divulgação do conhecimento.

Cada procedimento está fundamentado no código deontológico da pesquisa em Ciências da Educação, divulgados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE, a qual regula o comportamento do investigador na sua relação com os participantes da investigação, com a comunidade de

investigadores, com os estudantes e profissionais da educação, com os promotores e colaboradores da investigação e, ainda, com as comunidades e com a sociedade em geral, dimensões universais da pesquisa científica em educação.

No que corresponde a relação do investigador com os participantes da investigação, objetivo de explanação deste tópico, está “deverá ser pautada pelo princípio fundamental do respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (SPCE, 2014, p. 7). Devendo ter preocupação em estabelecer previamente, junto aos participantes ou representantes legais, um consentimento informado indicando todas as informações necessárias sobre a investigação, principalmente quando se tratar de pessoas ou grupos vulneráveis.

As informações do consentimento informado estão relacionadas aos objetivos da pesquisa e demais esclarecimentos sobre a participação do envolvido, bem como do seu direito de alterar a qualquer momento os termos de sua colaboração ou do fornecimento de dados a investigação. O investigador deve ainda explicar que a desistência de participação é um direito do participante e pode ser feita a qualquer momento, não lhe acarretando qualquer prejuízo. Esta opção deve ser informada logo no início para que o participante possa apresentar suas dúvidas ou reservas sobre a questão.

Outro ponto da relação do investigador com os participantes está ligado ao direito à privacidade, discrição e anonimato de sua identidade, a menos que o participante autorize por escrito a divulgação desse dado, como prevê o regulamento legal da Proteção de Dados Pessoais. Está em causa também a forma de divulgação dos resultados da investigação, na qual o investigador deve assegurar tal confidencialidade, de acordo com os termos acordados no consentimento informado, e manter a boa prática em disponibilizar aos participantes a conclusão da investigação e o respectivo feedback, para evitar qualquer situação negativa referente a estes e outros aspectos. Pois, a relação entre investigador e investigado deve “ser orientada pela intenção de benefício” (SPCE, 2014, p. 10) e respeito pela integridade das pessoas ou comunidades envolvidas.

Neste sentido, a recolha da informação foi realizada por meio de quatro entrevistas com dinamizadoras do projeto Letras Pró Vida e através do contexto do programa de Formação em Alfabetização de Pessoas Adultas em que foram fornecidas discussões e materiais diversos. A participação das entrevistadas foi

voluntária e expressa por meio de consentimento oral, momento em que foram apresentados os principais objetivos desta investigação, esclarecida a liberdade da entrevistada em recusar, alterar os termos ou desistir de participar daquela entrevista a qualquer momento da investigação. A gravação da entrevista também foi solicitada e autorizada apenas como requisito de facilitação do tratamento dos dados e destruída após a análise e conclusão dos mesmos. Em relação ao acompanhamento do programa de formação, este foi concedido pela coordenação do projeto sob a condição de investigação participante, a qual centrou-se na observação do conteúdo teórico-metodológico, colhido a partir da participação nas discussões geradas, das atividades realizadas e do material disponível durante a formação.

Em todos estes casos, foram esclarecidas, através do consentimento informado, a utilização dos dados coletados, apenas no âmbito desta investigação e conscientizados do compromisso, por parte da investigadora em proteger a confidencialidade das informações recolhidas, assegurando a privacidade, discrição e o anonimato de todas as partes envolvidas.

Considerando a orientação ética e o fato desta investigação envolver a recolha de dados experienciais, principalmente, quando se trata da entrevista e do relatório descritivo das situações ocorridas durante a formação, deparou-se com a exposição de muitas questões sensíveis e de âmbito pessoal, informações referentes a convicções filosóficas, políticas e da vida privada dos participantes, fazendo-se necessário a opção pela não divulgação das transcrições das entrevistas, dos relatórios de campo, bem como das matrizes de codificação da entrevista e da observação, pela presença de unidades de registros com estas informações, as quais poderiam comprometer o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Neste sentido, está preocupação se redobrou por conta da identificação e do uso do nome do projeto, cuja autorização foi concedida pela coordenação do Letras Prá Vida, dado ao interesse em sua divulgação. Assim, foi selecionada e revelada, no decorrer do capítulo III, algumas falas das entrevistadas, para auxílio da interpretação e da confirmação dos resultados alcançados, cuidando sempre com a transparência e o rigor na apresentação e divulgação pública dos dados desta investigação, o qual é percebido a partir do detalhamento dos procedimentos da recolha dos dados, das questões éticas envolvidas e agora, por meio do detalhamento dos procedimentos da análise do conteúdo realizada.

## 2.5. Procedimentos para a análise do conteúdo

O método de análise de conteúdo é usualmente utilizado como premissa básica e central de toda investigação e serve para analisar e validar os dados recolhidos por determinados instrumentos e/ou fontes de informações, por meio de inferências interpretativas classificadas por categorias de análise e compreensão. A análise de conteúdo é, portanto, “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1997, as cited in Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 304). A análise de conteúdo também possui a função de “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, as cited in Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 304).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do vai ser transmitido aos outros”. Assim, para explicitar como a análise de conteúdo foi realizada nesta investigação, será descrito todos os passos referentes a sua organização e aos procedimentos adotados durante sua execução.

A análise de conteúdo foi realizada por meio dos dados recolhidos, através das transcrições das quatro entrevistas e dos diários/relatórios de campo da formação, os quais compuseram a descrição das sete sessões, o registro das atividades realizadas nestas sessões e a descrição do conteúdo dos materiais oferecidos e construídos durante a observação participante. Entrevistas estas que foram realizadas entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022 e as observações entre março e abril de 2022 durante o programa de Formação em Alfabetização de Pessoas Adultas do Projeto Letras Prá Vida.

O trabalho de análise de conteúdo das entrevistas foi realizado paralelamente ao processo de transcrição das mesmas, pois, ainda que fora utilizado o suporte do programa online Webcaptioner para auxiliar na transcrição das entrevistas, não foi dispensado o ato mecânico e repetitivo de escuta e escrita, e sua respectiva reflexão. Processo que foi acompanhado de correção, alinhamento e organização do texto, pois o programa apenas faz a legenda do áudio e incorre a muitos erros, necessitando,

ainda, da revisão e organização do texto após sua utilização, o que resultou também na marcação de comentários ao longo do texto, diante às reflexões obtidas durante esta fase.

Após está primeira etapa de revisão de texto, o arquivo de transcrição da entrevistada foi disponibilizado a cada entrevistada para que elas tivessem a oportunidade de opinarem e confirmarem o conteúdo da transcrição, algumas deram feedback com alguma indicação, outras não acharam necessário. Assim, sempre que oportuno e durante todo o processo de análise, as transcrições das entrevistas eram editadas, buscando sua correção e sua transcrição, para que houvesse uma versão cada vez mais fidedigna às colocações e hesitações ocorridas durante a entrevista, que retratasse a realidade presenciada.

Em relação aos diários ou relatórios de campo estes eram realizados sempre após as sessões, reunindo o máximo de detalhes possíveis, desde a descrição do ambiente de formação até o registro das atividades realizadas individualmente ou em grupo, de acordo com o que se conseguiu apreender. Também havia a preocupação em descrever o conteúdo e a maneira como fora abordado durante as sessões, bem como a descrição do conteúdo do material partilhado nas sessões, incorporando o que seria a recolha documental natural no próprio relatório de campo. Como a informação era tamanha, algumas considerações analíticas foram realizadas para facilitar a análise posterior de forma mais aprofundada.

Foi a partir desses contatos com as entrevistadas e com a realidade da formação do projeto Letras Prá Vida, que os objetivos da pesquisa foram sendo delineados com mais precisão, resultando em sucessivas avaliações e revisões dos objetivos desta investigação, sempre buscando no quadro teórico e nos dados coletados a direção dos critérios de análise que estariam na base desta investigação.

Com o intuito em reunir a informação e manipula-la de maneira facilitada e organizada, bem como conferir maior rigor a análise de conteúdo, os arquivos das transcrições e os relatórios de campo foram importados para a aplicação NVivo, software destinado ao tratamento, manipulação e organização dos dados, para iniciar o processo de categorização.

De acordo com Amado, Costa e Crusóé (2014) o processo de categorização consiste na organização dos dados em unidades de sentido, cujas partes revelam as ideias-chaves apresentadas, em função dos objetivos da investigação, por meio de

uma definição de critérios pré-estabelecidos que irão nortear a classificação e identificação das características relevantes do conteúdo que está sendo analisado.

Neste sentido, antes de iniciar o processo de categorização e durante toda esta etapa, várias leituras aos documentos foram realizadas e os objetivos de investigação eram frequentemente consultados, no sentido de buscar orientação para o caminho a seguir, sempre buscando estabelecer os critérios de análise a partir do quadro de referência teórico, mas não deixando de apreender outras categorias advindas do próprio dado, optando pelo procedimento de categorização aberta, isto é, “a opção é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado, Costa & Crusóe, 2014, p. 314).

Os sistemas de categorias resultaram, portanto, da combinação das perspectivas delineadas pelo guião<sup>6</sup> de entrevista e dos respectivos dados coletados nas entrevistas. Em relação as categorias advindas da observação participante, estas foram sendo construídas durante todo o processo de recolha de dados, levando sempre em consideração os objetivos da investigação e o que estava sendo observado, culminando na concepção de uma grelha<sup>7</sup> de análise, cuja orientação contribuiu para apreensão dos dados mais relevantes à investigação. Ou seja, foram criados dois sistemas de categorias diferentes, um para as entrevistas e outro para a observação participante, com o objetivo de apreender melhor cada contexto de análise.

Como o sistema de categorias da observação estava mais ligado a objetivos mais concretos, que mesmo estando aberta a descobrir novos elementos não considerados inicialmente, durante a observação participante havia um planejamento de pinçar determinadas informações que, naquele primeiro momento, seriam relevantes na coleta de dados. Buscando, sempre responder à pergunta: que informação quero obter? Acrescidas por outras: quem eram os participantes da formação? Como era organizado o espaço de aprendizagem? Quais os conteúdos abordados? Como eram abordados os conteúdos? Portanto, o critério para criação do sistema de categorias da observação participante, estava baseado diretamente nos objetivos da investigação e nas respostas às perguntas levantadas pela investigação,

---

<sup>6</sup> Ver anexo 1.

<sup>7</sup> Ver anexo 2.

isto é, através da uma interpretação da experiência, pelo ponto de vista do investigador. Este processo não foi tão demorado quanto foi na criação do sistema de categorias das entrevistas, que dependia mais de encontrar respostas no discurso e na subjetividade de cada participante, ou seja, interpretar uma situação a partir do ponto de vista ou da experiência do outro.

Para criação do sistema de categorias das entrevistas, foi elaborado um esboço preliminar das áreas temáticas e das possíveis categorias, a partir da análise do guião de entrevista e, inicialmente, de apenas uma das entrevistas, buscando refletir sobre o tipo de informação que se procurava obter e quais informações eram relevantes para atender aos objetivos propostos, possibilitando a construção de um primeiro sistema de categorias orientador, cuja a composição foi sendo refinada, devido a necessidade de acréscimo ou readaptação, à medida que a leitura e a seleção das unidades de registro apontavam para outras dimensões, também relevantes.

O critério de seleção ou recorte das unidades de registro foi regido pela classificação dos temas, apreendidos pelo processo de interpretação do discurso, classificando-os dentro de categorias e/ou subcategorias, pois trabalhar com temas é estar diante de “unidades de dimensões imprecisas uma vez que consistem em realidades de ordem semântica (há uma operação de conferição de sentido) e não linguística [...] o que cria algumas dificuldades no seu recorte e delimitação” (Ghiglione & Matalon, 1992; Erickson, 1989, as cited in Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 316). Por mais que haja dificuldades no seu recorte e delimitação, o objetivo de trabalhar com temas é, justamente, fazer com que eles sejam manipuláveis, de forma que sejam reduzidos a excertos, que permitam a sua comparação com outros, provenientes do mesmo contexto/assunto quer pela sua característica primária ou secundária, para a compreensão total de um determinado discurso. (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

Neste sentido, as categorias e subcategorias foram sendo definidas por meio das temáticas, que foram sendo apreendidas nas unidades de registro, por exemplo, a temática voltada para apresentação, conhecimento da entrevistada e contextualização da sua participação no projeto, compôs a categoria: identificação e envolvimento, que por sua vez foi subdividida em três subcategorias: área de formação; motivações e interesses; e envolvimento com o projeto. Poderíamos até ter acrescentado a subcategoria campo profissional, que foi outro tema encontrado, para contextualizar as motivações e interesses das entrevistadas pelo projeto, etc., mas

para não expor muito as entrevistadas e não extrapolar os objetivos desta investigação, esta opção não foi levada adiante.

O processo de classificação das categorias foi feito, primeiramente, com o arquivo da transcrição de apenas uma das entrevistas, o qual serviu de base para a classificação das demais entrevistas, analisadas uma a uma, correspondendo ao que Amado, Costa e Crusoé (2014) nomeiam por recorte e diferenciação vertical, que é o processo de recorte e seleção das unidades de registro, de documento a documento, de acordo com cada singularidade. Este recorte foi feito no próprio software NVivo, possibilitando uma flexibilidade na manipulação dos dados, pois “sempre que o investigador codifica um recorte em determinada categoria é possível a qualquer momento editar, visualizar, interligar e organizar documentos” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 321).

Embora o software NVivo possa ter contribuído positivamente para a facilitação deste processo de leituras atentas e intensivas das transcrições de cada entrevista, ele não deixou de ser um procedimento longo e árduo, resultando na configuração de um esquema, ou melhor de uma matriz ao final da análise de cada documento. Esquema, que foi produzido pelo recurso de tabelas do programa de processamento de texto Word, para melhor visualização da hierarquização das categorias e subcategorias, ditadas pelo conteúdo das unidades de registro. Sempre procurando refletir se elas realmente traduziam os sentidos emitidos ou se estavam direcionadas para o alcance dos objetivos da investigação.

Depois de analisar documento a documento e esquematizar uma matriz para cada sistema de categoria criado, passou-se a fase de reagrupamento e comparação horizontal, ou seja, etapa “que permitem a ‘comparação constante’ das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos (o seu reagrupamento).” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 323). Assim, o reagrupamento do sistema de categorias foi feito num único documento, reunindo toda a base de unidades de registros anteriores, para uma reelaboração e organização da matriz para um novo esquema geral. Sempre que necessário, era alterada algumas expressões identificadoras ou trocada determinada unidade de registro para outra categoria ou subcategoria mais adequada, buscando rever possíveis equívocos e adequando o sentido esquemático da matriz ao contexto total da análise.

Todo este processo culminou num sistema de categorias que serão apresentados no decorrer do capítulo seguinte, por meio das descrições e da discussão dos resultados alcançados.

## **CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA O PROJETO LETRAS PRÁ VIDA: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **3.1. Identificação e envolvimento**

Foram entrevistadas quatro mulheres, que possuem experiências educativas no projeto Letras Prá Vida, das quais foram-lhe atribuídos os seguintes nomes fictícios: Ayla (A), Bete (B), Celeste (C) e Dominique (D). Todas com áreas de formação voltadas para a educação: “eu sou licenciada e mestre em Ciências da Educação” (Ayla), “Eu tirei Animação Socioeducativa na ESEC e depois segui para o Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local [...] depois fui fazer um curso de Administração Autárquica” (Bete), “a minha formação inicial é em Sociologia. [...] Eu fiz o mestrado e o doutoramento nas Ciências da Educação” (Celeste), “eu sou licenciada em Pedagogia [...] Eu fui a Coimbra fazer o Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária” (Dominique), “eu estou no Doutoramento na Universidade de Coimbra também, na área da Educação de Adultos.” (Dominique). Percebe-se aqui, que além da formação em educação, duas delas também possuem formação nas áreas de Administração e Sociologia, todas possuem mestrado e, apenas duas relataram grau de doutoramento, embora apenas uma das entrevistadas não possui esse grau de formação. Duas têm formação especializada em Ciências da Educação e as outras em Educação de Adultos.

Quando solicitado para falarem sobre a área de formação e um pouquinho do percurso profissional para contextualizarem o envolvimento com o projeto, todas elas relataram motivações e interesses que estavam relacionados com a trajetória acadêmica e profissional, das quais haviam-lhe impulsionado fazerem parte do projeto. Neste sentido, foram identificados cinco indicadores de interesse: o contexto de intervenção comunitária, a dimensão educativa no serviço à pessoa idosa, o trabalho voluntário com grupos e atualização de conhecimentos, o contexto escolar não formal, e por último a educação não formal e educação de adultos.

O contexto de intervenção comunitária e a dimensão educativa à pessoa idosa diz respeito ao interesse de uma única entrevistada (Ayla), que menciona seu envolvimento, desde a licenciatura, à projetos comunitários, e depois, por conta do trabalho na formação de professores, começou a se dedicar a este contexto, desde a busca pelas bases teóricas até a execução em serviço, alargando, então, sua atuação

teórico-prática. Mais tarde, percebendo que o trabalho educativo com pessoas idosas não era muito abrangente, decide reunir esta perspectiva educativa, com e para as pessoas mais velhas, à perspectiva da intervenção comunitária, da qual já vinha se dedicando.

A motivação que advém do trabalho voluntário com grupos e atualização de conhecimentos, revela uma inquietação de Bete quanto ao contexto de trabalho voluntário com grupos de casais e o interesse no aprofundamento de conhecimentos, na busca por uma compreensão e atuação mais efetiva, à determinadas situações de sua prática.

Em relação aos interesses e motivações que passam pelo contexto escolar formal e não formal, a educação não formal e educação de adultos, enquanto Celeste se apoia nestes dois indicadores de forma integral, Dominique relata apenas interesse no que diz respeito à educação de adultos.

O relato das motivações e interesses no percurso académico e profissional das entrevistadas, estão relacionados direta ou indiretamente com o respectivo envolvimento com o projeto, que se deu a partir do desenvolvimento de metodologias ativas com comunidades (Ayla), ou através de convite (Celeste), ou, ainda, por meio do mestrado e evento na universidade (Bete e Dominique).

Algumas das entrevistadas deram mais detalhes deste envolvimento com o projeto, relando o tempo de atuação e a oficina da qual mais participou, bem como algumas das atividades desempenhadas: “Desde 2017 que eu atuo como voluntária no projeto” (Dominique), “...eu estive mais no Teclas.” (Bete), “Fui coordenadora do projeto das oficinas em Condeixa e Almalaguês, em várias edições” (Bete).

Contextualizar e compreender algumas das motivações que permitiram as entrevistadas se envolverem com o projeto, nos ajuda também a compreender melhor a visão das mesmas a respeito da prática educativa com adultos e os contributos do pensamento freireano para com o projeto, bem como as suas perspectivas em relação ao método utilizado para alcançarem a alfabetização/literacia no contexto de sua prática. Como toda ação pedagógica envolve uma postura teórica da qual o educador se orienta (Freire, 1981), vale a pena identificar estes aspectos, não com o intuito de apontar como certo ou errado, mas verificar as contribuições do pensamento freireano desde o aspecto conceitual, o que interfere diretamente na prática educativa de qualquer educador.

Portanto, identificar a área de formação, pode nos permitir localizar algumas das opções teóricas, que por sua vez, fazem parte das motivações e interesses pessoais, acadêmicas e profissionais expressos e que podem vir a ter. Da mesma forma, permitem compreender os propósitos a que levou a participar do projeto e as ações advindas deste contexto. Isto tudo indica o caminho para compreensão das perspectivas sobre a prática educativa, bem como a postura teórica que orienta tal prática.

Neste sentido, vejamos, a visão das entrevistadas sobre a educação de adultos num âmbito geral, a visão sobre a especificidade do processo de alfabetizar adultos, a metodologia do projeto de acordo com a descrição das mesmas, seus olhares sobre como deve ser um educador de adultos, os principais aspectos da formação observada, as problemáticas e os desafios do projeto de acordo com a visão das entrevistadas e por último a síntese das contribuições freireanas descritas e observadas durante a entrevista e a formação.

### **3.2. Visão sobre educação de adultos**

Ao ser perguntado a cada entrevistada como elas entendem a educação de adultos e que aspectos devem ser tido em conta, observa-se que durante cada fala as entrevistadas apontam a visão que possuem acerca da educação de adultos a partir de aspectos negativos, que implicam esta ação cultural na sociedade vigente, até os aspectos mais voltados para os fundamentos teóricos-metodológicos de como acreditam que deva ser esta prática. Quanto aos aspectos referentes a avaliação negativa que fazem, algumas apontaram que a educação de adultos não é valorizada, e uma outra visualiza este tipo de educação como uma mera repetição de práticas bancárias.

Em relação aos aspectos mais relacionados aos fundamentos teóricos-metodológicos desta prática, foram apontados que a educação de adultos é um campo educativo muito amplo, um direito universal e gratuito e que devemos ter em mente que a educação nos acompanha ao longo da vida, que ela deve ser baseada no que as pessoas precisam, na pedagogia da pergunta e na relação de partilha, neste sentido, seu objetivo se orienta para transformar o mundo. Vejamos cada subcategoria mencionada a partir dos indicadores que representam cada visão acerca desta temática, como sintetiza o quadro 1.

Quadro 1 - Visão sobre educação de adultos

Subcategorias	Indicadores
Não valorizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Parente pobre”</li> <li>• Educação de adultos idosos é negligenciada</li> </ul>
Repetição de práticas bancárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insucesso escolar e relação educador-educando verticalizada</li> </ul>
Campo educativo muito amplo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atua em vários contextos</li> </ul>
Direito Universal e gratuito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade não é critério para definir o acesso</li> <li>• A educação precisa ser garantida como direito e realização na vida das pessoas</li> </ul>
Educação nos acompanha ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devemos ser conscientes de sua importância</li> <li>• Educação formal é complementada pela educação não formal</li> </ul>
Baseada no que as pessoas precisam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende da demanda e das necessidades dos adultos em questão</li> <li>• Educação mais próxima à realidade – diversificada, abrangente, com valores e princípios</li> </ul>
Baseada na pedagogia da pergunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adultos são curiosos</li> </ul>
Relação de Partilha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação libertadora -dialógica</li> <li>• Educação para a vida</li> <li>• Currículo construído</li> </ul>
Para transformar o mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores humanistas</li> </ul>

### 3.2.1. Não é valorizada

Para as entrevistadas Ayla e Bete a educação de adultos, num contexto geral, é o “parente pobre” da educação, “[...] o reconhecimento em Portugal é de que na educação, a educação de adultos é o parente mais pobre. Ou seja, a educação é valorizada em Portugal, ao nível político e social, mas a educação de adultos não é.” (Ayla). Ou seja, não existem muitas políticas e programas sociais que atendam a este público como realmente deveriam, o que envolve também a questão do investimento:

Eu entendo que a educação de adultos continua a ser o parente pobre da educação. Parece um clichê, mas é o que eu sinto que é a realidade, portanto, se calhar, não é só... não é em Portugal, é transversal ao mundo, mas pronto. Eu sinto, o que sinto, em Portugal né. E: ...de investimento? Seria neste

sentido? B: Exatamente. Não sinto que seja valorizada a educação de adultos. (Bete)

Sendo mais específica a respeito desse aspecto, uma das entrevistadas aponta que “a educação de adultos mais velhos, a educação de adultos idosos é completamente negligenciada” (Ayla), uma das explicações para este fato pode ser encontrada no seguinte relato:

[...] inicialmente, e nós sabemos que os idosos são vistos de uma forma muito negativa, não é, a partir do momento em que deixam de ser produ... que deixam de ser rentáveis... E: Ativos? C: Ativos... E deixam de produzir na sociedade, passam a ser entendidos como alguém, a quem já não é tão importante quanto isso investir. Pronto. (Celeste)

Na visão desta entrevistada pessoas adultas mais velhas, numa sociedade capitalista, como a que vivemos, a educação deste público não é vista de maneira rentável ao sistema, ou seja, por estarem num período avançado da vida, o investimento não valeria mais a pena, “porque a sociedade é isso que os conduziu: de que já não vão a tempo, de que já não vale a pena” (Celeste).

Suplementar a esta ideia, outra crítica diz respeito a alguns programas para idosos que existem, mas que não possuem nenhum compromisso com a aprendizagem desse público, uma vez que são mais voltados para passar tempo e não oferece muitas oportunidades de aprendizagem aos mesmos:

A impressão que eu tenho é que estão descartados que... que a sociedade os descarta, eles ficam ali, aquela idade, eles deixam de ser ativos, e pronto, e depois já não... já não contam para aprender a ler e a escrever. Agora vamos só animá-los, só fazer exercício físico e... e pronto. Fazer assim... uns pacotes muito, muito engraçados de passeios, de festas, e não sei quê... onde vão todos, independentemente, de gostarem ou não gostarem. Onde estão todos convidados a participar e não, não os damos oportunidade de eles aprenderem ou deles... deles irem em busca de alguns... alguns sonhos... (Bete)

Tais críticas, a estes aspectos, serão aprofundadas na exposição dos fundamentos teóricos-metodológicos que perpassam cada entendimento a respeito deste campo educativo, trazendo uma riqueza de elementos que se complementam, traduzindo então a visão geral das entrevistadas acerca deste eixo temático.

### 3.2.2. Repetição de práticas bancárias

O outro ponto negativo mencionado sobre a educação de adultos, está relacionado a repetição de práticas bancárias que vão contribuir novamente para com o insucesso escolar e uma relação educador-educando de forma verticalizada daqueles que passaram pela escola, mas por algum incidente desistiram, “por não haver uma maneira, se calhar, uma proximidade, uma relação horizontal, um olhar nos olhos, um respeitar o seu tempo” (Bete). A entrevistada revela uma inquietação relacionada às muitas pessoas que buscam a escola novamente, mas não conseguem avançar, ou por conta das mesmas práticas que os fizeram desistir, ou por conta de oportunidades que ainda não lhes são concedidas, “sinto que eles continuam a ficar para trás. Que continua... continuamos a não os dar oportunidade de aprender, de saberem um pouco mais, de quererem estudar” (Bete), ela aponta que isto está muito relacionado com o acolhimento, “por nós sabermos cativar” (Bete), com o tratamento individualizado, conforme os seus interesses, respeitando cada experiência de vida. Para ela, o que falta é justamente esse olhar diferenciado para o educando.

### 3.2.3. Campo educativo muito amplo

O primeiro fundamento conceitual apontado, por uma das entrevistadas, do qual nos dá um panorama geral do que é a educação de adultos, revela que se trata de um “campo educativo muito amplo, muito amplo e que atua em vários contextos, ele vai tanto de uma faixa etária... ele começa, às vezes, até da adolescência [...] até pessoas idosas.” (Dominique). Ela continua explicando que a educação de adultos atua em vários contextos, abrangendo vários espaços e contextos:

Ele vai em vários contextos: Educação Popular, Educação Formal né, com a EJA. Lá em Portugal tem esses Centros Qualifica, estas instituições aí de certificação de competências. Vai também nos espaços prisionais... Em vários aspectos, ele abrange vários aspectos e vários espaços. É um campo educativo bastante abrangente. Eu entendo assim. É diferente da... do campo da educação escolar formal, que é dentro do contexto de escola e bem formatado. A educação de adultos é uma área muito abrangente, e muito flexível, muito ampla em todos os aspectos. (Dominique)

Na última frase há uma pequena contradição do que é relatado no início, de que a educação de adultos atua em vários contextos, desde a educação formal, etc.,

mas depois ela afirma que é diferente do campo da educação escolar formal que atua no contexto escolar. Talvez faltou esclarecer que a educação de adultos por mais que atue em contextos mais formatados como a escola, ela é uma área muito abrangente e por isso flexível, uma característica do próprio tipo de educação, justamente pelo público que alcança. Para lograr êxito com estes diversos públicos, em seus mais variados contextos, ela precisa ser adaptável para conseguir atender todas as demandas educativas da qual se encarrega, seja no âmbito formal ou não formal.

O conceito de educação de adultos de acordo com Freire (2001) está relacionado à concepção crítica de educação que considera, primeiramente, o contexto a intervir, logo o intuito é estabelecer uma compreensão da realidade social dos grupos do qual se vai relacionar. Neste sentido, além de perceber as condições concretas daquele determinado grupo, este tipo de educação, de acordo com a perspectiva freireana, desenvolve questões de cunho político e de conscientização das camadas populares, quanto a condição de oprimidos, objetivando a transformação da realidade. Por este motivo, a educação de adultos é conhecida também pelo termo educação popular e por conta da subjetividade de cada elemento do grupo de intervenção, que compõe as variáveis de cada contexto, é o que vai determinar o conteúdo daquela prática, buscando sempre a conscientização, a liberdade e a mudança. Por isso, a educação de adultos ou a educação popular atua em vários contextos a ponto de se fazer tão abrangente, flexível e ampla em todos os aspectos, como explica Dominique.

#### 3.2.4. Direito universal e gratuito

De acordo com a entrevistada Ayla, independentemente do tipo de educação que se procura, a educação, em seu sentido amplo, precisa ser garantida como um direito universal e gratuito a todas as pessoas, ou seja, “idade não é critério para definir o acesso” (Ayla). Neste sentido, a educação não pode ser voltada apenas para o mercado de trabalho, ou para pessoas em idade ativa, ela vai além, a educação precisa ser garantida como direito e realização na vida das pessoas:

E uma das grandes lutas é exatamente essa de garantir a educação de adultos como um direito para todas e para todos, independentemente da idade. Em Portugal está muito focada nas questões... o foco é muito limitado na qualificação, é relacionado com o emprego, com o mercado de trabalho, que é

obviamente importante, fundamental, eu não nego, mas, não chega. A nossa luta vai para além disso. É educação para o bem-estar das pessoas, para vivermos bem em conjunto, para termos um planeta saudável, para que não haja violência doméstica, para que não haja racismo. (Ayla)

Este reconhecimento da educação como um direito que deve ser garantido a toda gente, gratuitamente e sem restrição vem da compreensão de “educação como prática da liberdade”, da qual nos possibilita reconhecer esta dimensão cultural e vocacional do ser humano como um direito ontológico (Freire, 1987).

### 3.2.5. Educação nos acompanha ao longo da vida

Partindo desta concepção de educação como um direito humano, pode-se encontrar na opinião da entrevistada Celeste elementos que complementam esta visão, ao afirmar que a educação é algo que nos acompanha ao longo da vida, mas que acima de tudo devemos ser conscientes de sua importância, para que esta educação faça diferença na vida das pessoas:

[...] porque a educação tem que ser algo nos acompanha ao longo de toda a vida... a iniciar, desde muito cedo... desde bebé, em casa, a... dizer que fechamos os olhos pela última vez, não é? ...porque a nossa vida é assim mesmo. Mas a educação nos deve, realmente, nos acompanhar sempre... estar presente..., mas de uma forma consciente. Nós percebemos que estamos, efetivamente, ...e sabermos que a educação é importante, mas que possamos vir a tirar partido disso, no nosso dia-a-dia. (Celeste)

A complexidade do processo educativo ao longo da vida, mostra que a educação formal é complementada pela educação não formal, aquela “que a escola não avalia, que a escola não quantifica, não atribuir uma nota na pauta, mas que faz parte, também, da formação daquela pessoa. [...] pronto, é a formação ao longo de toda a vida” (Celeste). A entrevistada continua dizendo que a formação não se resume a um diploma ou as experiências escolares, pois o diploma não pode traduzir o que será um bom profissional, porque a formação envolvem outras questões, como as questões humanas, ou seja, os valores e os princípios que são construídos em outros contextos, como no da família, por exemplo, ou das experiências de vida, para além da família e da escola, que são fundamentais para a formação e o desenvolvimento humano.

Este olhar sobre a educação aponta para o caráter educativo em seu sentido lato, isto é, a educação que ocorre a partir de um processo permanente e complexo, que faz parte de toda trajetória da vida humana, um “continuum educativo que cobre todo o ciclo vital, integram-se e articulam-se processos formais [...], processos não formais [...] e processos informais [...]” (Canário, 2006, p. 3). A educação, nesta perspectiva, é realizada em diversos contextos e espaços sociais, o que traz uma noção ampliada sobre o processo de produção do conhecimento, que diz respeito a evolução dos encaminhamentos da cognoscibilidade humana frente a realidade. Parte, também, da compreensão de que o conhecimento não é algo acabado e pronto, mas sim produzido entre homens e mulheres, de geração em geração, através de processos formais e não formais, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996, p. 24). Portanto, os conhecimentos acumulados, são basilares de outros mais complexos, desenvolvidos a partir de vários contextos e experiências humanas.

### 3.2.6. Baseada no que as pessoas precisam

Quando perguntado que aspectos deve ter em conta a educação de adultos, a resposta das entrevistadas Dominique e Celeste demonstraram que esta deve ser baseada no que as pessoas precisam, ou seja, depende da demanda e das necessidades dos adultos em questão:

A primeira coisa, eu acho que é ver as necessidades dos adultos, né. A educação de adultos, ela tem que partir das necessidades dos adultos, das demandas que são necessárias pra sanar. Seja a educação de adultos no contexto comunitário, seja a educação de adultos no contexto escolar, para as pessoas conseguirem tirar... fazer... concluir sua escolaridade, ou no contexto da educação profissional, vai depender da demanda e das necessidades dos adultos em questão. Em todos os contextos que a educação de adultos vai atuar, ela parte da necessidade dos adultos e não ao contrário. (Dominique)

Considerando este mesmo princípio, a entrevistada Celeste complementa dizendo que o leva as pessoas a procurarem formação acadêmica está muito ligado aos seus percursos de vida ou mesmo profissional, que vai exigindo um maior conhecimento de algo em termos técnicos e profissionais, mas por outro lado, também há necessidade de uma formação que crie maiores e melhores condições para o

desenvolvimento de uma aprendizagem em contexto, uma educação formal mais próxima à realidade – diversificada, abrangente, com valores e princípios, o que é fundamental do ponto de vista desta inquirida.

Para além desta consideração em relação a educação de adultos, é importante notar o que está envolvido no processo educativo em que se considera o que os educandos precisam, neste sentido Freire (1987) faz uma profunda crítica ao que chamava de educação “bancária”, aquela na qual os conhecimentos dos educandos não eram reconhecidos e a educação recebida na escola, se igualava a uma espécie de transmissão de um conhecimento já estabelecido. Entretanto, na contramão, deste pensamento, como já salientamos, Freire (1987) traz a ideia de uma educação pautada no diálogo e na afirmação de si e do outro, enquanto seres produtores de cultura. Uma educação que começa pelo diálogo, pela conscientização da condição de ser sujeito no mundo e na percepção de que somos seres capazes de delinear e transformar a própria história.

Portanto, considerar o que os educandos precisam demonstra respeito e reconhecimento do outro e consiste num primeiro passo à educação dialógica: “A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social” (Gadotti, 1996, p.84).

### 3.2.7. Baseada na pedagogia da pergunta

De acordo com a entrevistada Ayla, a educação de adultos também deve ser baseada na pedagogia da pergunta, porque os adultos são curiosos, sempre estão à procura de algo para aprender e se desenvolver:

[...] eu acho que muito da educação de adultos, não se deve basear na pedagogia da resposta, mas na pedagogia da pergunta. E isso é extremamente interessante. E nós percebemos, ao contrário do que também é outro mito: as crianças são muito curiosas, os adultos não são curiosos. E isso não é verdade. Os adultos são curiosos, tem curiosidades, não é? (Ayla)

Além da compreensão, já abordada anteriormente, que o ser humano é produtor de conhecimento ao longo da vida, esta ideia está muito ligada a compreensão de que o conhecimento começa com a curiosidade ingênua das pessoas, crianças ou adultos, que provém do senso comum, mas o conhecimento só

se materializa a partir da superação deste olhar ingênuo para um olhar mais crítico, insatisfeito (Freire, 1996), que permite comparar, categorizar os objetos cognoscíveis, de forma mais racional, mais metódica, concebendo relações de diferentes níveis e contextos, para que o conhecimento realmente se estabeleça: “A curiosidade é o ponto de construção: é a dúvida sobre os saberes constituídos – inclua-se entre eles o senso-comum – que leva à crítica que leva a novas construções (Nogueira et al, 1996, p. 652).

A pedagogia defendida por Freire (1987) se funda no diálogo, e para que o diálogo se estabeleça a pergunta é um fator essencial, que se inicia desde a escolha do conteúdo programático, e é realizada em conjunto com todos os envolvidos no processo educativo, através de suas dúvidas, incertezas e aspirações acerca do mundo que os rodeia. Ou seja, através da pergunta o conteúdo do diálogo educativo é problematizado e escolhido de acordo com a realidade daquele determinado grupo, bem como das suas necessidades de aprendizagem.

A educação autêntica, [...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 48).

### 3.2.8. Relação de Partilha

A educação de adultos para a entrevistada Ayla, como a mesma afirma, está muito apoiada na perspectiva freireana de educação libertadora - dialógica, que se desenvolve numa relação de partilha, ou seja, “não do formador que está lá para formar as formandas ou os formandos, mas numa relação de partilha, muito mais aberta, muito mais comunitária” (Ayla). Esta visão diz respeito a compreensão da entrevistada de que a educação de adultos está relacionada a uma partilha efetiva, seja no âmbito individual ou coletivo, de modo que este processo se resulte numa educação para a vida e não se restringindo apenas ao mercado de trabalho.

...a educação de adultos é uma partilha efetiva, portanto, nesse processo do desenvolvimento, que é o desenvolvimento individual e coletivo, e, portanto, não é no sentido da formação restrita, com vista a uma... a responder ao

mercado, uma certificação, que é importante, obviamente, não é? ...mas é muito mais do que isso, é Educação e Formação de Adultos para a vida mesmo, para a vida, pela vida, com a vida, através da vida... (Ayla)

Portanto, esta relação de partilha efetiva começa pelo reconhecimento e identificação dos saberes dos envolvidos no processo educativo, para que estes saberes contribuam para a construção de um currículo de aprendizagem que faça sentido para todos os intervenientes, como salientado no tópico anterior. Neste sentido, o currículo construído a partir deste processo, se traduzirá numa ação aberta e flexível, de modo que cada pessoa seja respeitada em seu contexto, fruto de uma relação de partilha, nomeadamente, dialógica da educação:

E o ponto de partida é exatamente o saber das pessoas. Não há, na minha perspectiva, na educação de adultos um currículo fechado, definido. Tem de ver uma construção, desse currículo, a partir dos interesses, das necessidades, do próprio reconhecimento das pessoas, das suas competências, dos seus saberes e daquilo que querem e precisam aprender. Seja do ponto de vista individual, seja enquanto coletivo. [...] Portanto, quando eu entendo a educação de adultos é nessa lógica de partilha, de construção comum... portanto, muito freiriana, não é? (Ayla)

Para Freire (1987) está relação de partilha se desenvolve através do respeito pelo educando através da interação dialógica que se constrói desde a escolha do conteúdo programático e se estende ao longo do processo de aprendizagem e troca de saberes. Este é um dos pontos cruciais da pedagogia freireana, que se estabelece justamente, a partir de uma relação de partilha efetiva, respeitosa e dialógica com o educando na ação gnosiológica.

### 3.2.9. Para transformar o mundo

Vindo muito na vertente da visão anterior, a educação de adultos, de acordo com a entrevistada Ayla, deve contribuir também para transformar o mundo num lugar melhor, portanto, este entendimento, reflete uma concepção muito voltada para valores humanistas, que são utilizadas na própria prática e no contexto do projeto, como a mesma afirma:

[...] é essa a educação de adultos que nós queremos, para transformar o nosso mundo num mundo melhor. Essa educação de adultos que nós queremos. Não

é para serem produtivos e darem mais dinheiro a ganhar aos patrões, é para... pronto, é de facto uma educação de adultos de valores de esquerda, se quiser, do ponto de vista político, não é? Mas, mais do que essa lógica política, digamos assim, de esquerda ou de direita, ou do centro, não interessa, é a política das pessoas, o valor das pessoas, independentemente [...] Portanto, estas questões estão muito ligadas às questões da justiça social, da pobreza, os migrantes, os imigrantes. Portanto, tudo isso faz parte do nosso trabalho de educação de adultos. (Ayla)

Esta concepção de educação transformadora possui respaldo na pedagogia libertadora defendida por Freire (1987), cujo objetivo é a transformação da realidade na busca pela recuperação da humanidade roubada, libertando o oprimido através do conhecimento e da conscientização, que permite uma leitura de mundo genuína e a possibilidade de realizar-se enquanto verdadeiros homens, “para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens” (Freire, 1987, p. 48).

### **3.3. Visão sobre alfabetização de adultos**

Como uma vertente da educação de adultos, a alfabetização, de acordo com a visão das entrevistadas, muitas vezes, é feita na base da boa vontade e diz respeito a um público muito específico que pode se encaixar em determinados perfis. É mencionada também algumas questões que envolvem o analfabetismo, desde questões que devem ser consideradas por parte do educador-alfabetizador até uma reflexão sobre a condição das pessoas que passam pela experiência de não saber ler nem escrever.

Além disso, a alfabetização é tida como um investimento social que tem como objetivo promover autonomia e liberdade aos indivíduos. Outro aspecto levantado é que alfabetização é diferente de literacia, e, ainda, devem ser observados alguns aspectos facilitadores do processo educativo com adultos.

A síntese deste panorama temático sobre a alfabetização de adultos, a partir do olhar das entrevistadas, pode ser visualizada no quadro 2 e pormenorizada nas descrições e discussões das unidades de registro nos tópicos que seguem.

Quadro 2 - Visão sobre alfabetização de adultos

<b>Subcategorias</b>	<i>Indicadores</i>
<b>Feita na base da boa vontade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Necessária uma formação específica</i></li> </ul>
<b>Público muito específico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Devem ser consideradas as especificidades destes educandos</i></li> </ul>
<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Maioria idosos</i></li> <li>• <i>Pessoas que não tiveram oportunidades enquanto jovens</i></li> <li>• <i>Jovens</i></li> <li>• <i>Jovens que são certificados, mas não possuem competência literária básica</i></li> </ul>
<b>Analfabetismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As histórias de vida das pessoas devem ser valorizadas</i></li> <li>• <i>A pessoa fica em desvantagem na sociedade e se sente diminuída</i></li> </ul>
<b>Investimento social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Promove uma sociedade</i></li> </ul>
<b>Promove autonomia e liberdade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saber ler e escrever é fundamental</i></li> <li>• <i>Saber ler e escrever é ser livre</i></li> </ul>
<b>Alfabetização é diferente de literacia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conhecimentos de literacia permitem uma compreensão mais desenvolvida</i></li> <li>• <i>A literacia é desenvolvida através de uma reflexão diária</i></li> </ul>
<b>Facilitador do processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Acolhimento</i></li> <li>• <i>Relação horizontal entre educador-educando</i></li> </ul>

### 3.3.1. Feita na base da boa vontade

Esta visão consiste numa crítica a alfabetização de adultos que, de acordo com a entrevistada Dominique, a impressão que ela tem é que na maioria das vezes esta alfabetização é feita na base da boa vontade, não exigindo tanta competência por parte do formador. Em contrapartida, essa boa vontade não é suficiente, pois trata-se de um processo demorado do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, exigindo conhecimentos mais aprofundados a respeito de tal prática. Portanto, na sua visão é necessária uma formação específica para saber lidar com os percalços que esta atuação exige:

Uma coisa é você ensinar uma pessoa a ler... você já... você ensinar alguma coisa a quem já sabe ler e escrever, outra coisa é ensinar a ler e a escrever, mas parece que quanto mais básico... quanto mais for ensinar a ler e a escrever, menos competência quem está ensinando deve ter, não importa, quando já parte para a educação profissional você tem que ter alguma formação, alguma experiência na área, mas quando parte para a alfabetização, tipo, só vai, vai na boa vontade e a boa vontade não é suficiente... [...] ...pra ter resultado mesmo é a longo prazo. Pra que aquela pessoa se alfabetize, não só decodifique, mas que ela se alfabetize e que possa fazer daquilo pra vida dela. Ler com alguma autonomia, escrever com alguma autonomia, ter alguma criticidade sobre o que lê, é um processo muito longo, e, eu acho, que é um processo que deveria ser mais pensado do ponto de vista da formação de quem vai lá no terreno fazer isso. (Dominique)

Freire (1981; 1989) ao fazer a crítica a visão ingênua acerca da alfabetização de adultos, aponta que esta visão coloca os que necessitam de alfabetização numa posição de inferioridade, resultante de incompetência ou incapacidade de um determinado grupo social. Outro ponto mencionado é o fato desta visão não captar a complexidade da problemática social de maneira ampla, reduzindo a alfabetização ao puro depósito de letras, sílabas e palavras, sem qualquer vínculo com a realidade concreta. Assim, a “boa vontade” já não é suficiente, como afirma Dominique, pois trata-se de um processo muito mais complexo e que exige conhecimentos não só dos signos e dos seus significados, mas de uma compreensão verdadeira sobre o homem e o mundo que ele vive.

Quando Dominique indica que é necessária uma formação específica, alguns aspectos do pensamento de Freire (1981; 1989), configuram uma contribuição crítica necessária para compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e que devem ser considerados na formação do educador de adultos. O que está relacionado, necessariamente, com a concepção que o educador se orienta e expressa por meio de sua intencionalidade prática, demonstrando, por sua vez, que não existe neutralidade na educação. Ou seja, não é só “chegar e alfabetizar” (Dominique), esse processo exige determinados conhecimentos, não pode ser feito na boa vontade, como ressalta Dominique, sob pena de reduzir a alfabetização a mero depósito, reproduzindo práticas bancárias.

### 3.3.2. Público muito específico

Ao falar sobre os aspectos que devem ser considerados na alfabetização de adultos, a entrevistada Dominique mencionou que, primeiramente, devem ser consideradas as especificidades destes educandos, porque se trata de um público muito específico, que por algum motivo não chegaram a se alfabetizar na escola, mas possuem outros conhecimentos advindos das experiências da própria vida. A trajetória de vida dessas pessoas deve ser valorizada e considerada cada especificidade destes educandos, seja qual for o contexto educacional, formal ou não formal:

[...] a gente tem que entender que não é um adulto padrão, é um adulto específico, digamos assim, não sei se a palavra padrão é a correta para usar, mas, tipo, não é um adulto convencional, que está na escola convencional, é um adulto que tem uma passagem, é... de alguma forma foi prejudicada. [...] A primeira coisa é olhar... A primeira coisa é ver quem é esse adulto, não é... entender quem é esse adulto, para poder dar... a partir de entender este adulto, você vê o que é que você vai ensinar para esse adulto, e como você vai ensinar para esse adulto e qual o objetivo que você quer que esse adulto atinja né. (Dominique).

Freire (1981; 1989) contribui para o que vem a ser esta concepção crítica acerca do analfabetismo, na qual o compreende como resultado das condições sociais injustas, deixando por terra o que venha a ser o mito da neutralidade da educação e a negação da natureza política do processo educativo. Estas relações injustas negam ao homem o direito de ler a palavra e o mundo. Por isso o educador deve partir da realidade deste público de educandos para que estes possam fazer a leitura de sua situação no mundo.

Freire (1967) aponta que o trabalho do educador como agente do processo educativo, não é uma doação ou vulgarização do conhecimento, mas momentos para o debate da própria situação no mundo face ao aprendizado dos códigos socialmente estabelecidos, na busca pela compreensão de situações do cotidiano de um determinado grupo de pessoas, para a conscientização do que realmente significa alfabetizar-se. Bem como a relação daquela situação de vida das pessoas com a palavra, trazendo uma compreensão totalizadora entre o código e o contexto cultural dos sujeitos da aprendizagem. Portanto, a consideração das pessoas e a realidade social destas é o primeiro passo do processo de alfabetização, e se inicia com o

diálogo que se configura através do respeito pela pessoa humana e pela sua história de vida.

### 3.3.3. Perfil

Diante desta afirmação de que a alfabetização de adultos possui um público muito específico, alguns perfis foram identificados pelas entrevistadas: “maioritariamente, esses analfabetos, que não sabem ler nem escrever, são pessoas já idosas” (Bete); pessoas que não tiveram oportunidades enquanto jovens, “as crianças só iam a escola quando os pais permitiam que assim acontecesse [...] E os pais, as famílias... os familiares, também, não viam isso como algo importante”. (Celeste), “é uma história recente, relacionada também com a situação política do nosso país. Que tivemos uma ditadura também, que não permitiu às pessoas aprender a ler e a escrever, e a ler o mundo, não é?” (Ayla), “precisamos dar oportunidades, porque elas um dia não tiveram essa oportunidade, tiveram que trabalhar muitos jovens” (Bete); jovens, “o analfabetismo não se encontra apenas nas pessoas mais idosas, há pessoas jovens, e nós tivemos nas nossas oficinas pessoas com 20 anos, que não sabiam ler, nem escrever”. (Celeste); e mais ainda, jovens que são certificados, mas não possuem competência literária básica:

[...] temos pessoas jovens que não sabem ler nem escrever e, por vezes, não sabem ler nem escrever, mas até tem uma certificação do Ensino Básico, ou seja, há um documento que formaliza, que diz que eles têm essa formação básica, até podem ter andado na escola, mas a efetiva competência de literacia básica não existe. (Ayla)

O perfil dos participantes do programa de alfabetização está intimamente ligado a história social e política dos quais perpassam, que caracteriza um momento de ditadura, mas também o momento atual no qual jovens que até passaram pela escola, mas que não possuem competência literária básica para compreensão da palavra escrita e nem falada.

Para Freire (1981) o que explica o fato de muitas das pessoas idosas não serem alfabetizadas, ou que não tiveram oportunidades enquanto jovens, ou mesmo na história recente, de jovens, muitos deles até passam pela escola, mas não sabem ler o mundo e contextualiza-lo, está relacionado há duas percepções, das quais a segunda parece mais com a realidade detectada: “em certas circunstâncias, ‘o

analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. Em ambos os casos, não há eleição” (Freire, 1981, p.16).

O que significa que enquanto o que não necessita de ler, por conta da sua imersão numa cultura na qual a comunicação e a memória são realizadas totalmente, ou grande parte, no formato oral, não haverá necessidade da palavra escrita no seu contexto de vida. Entretanto, para que a palavra escrita tivesse alguma significação naquele contexto, aquela realidade deveria ser mudada definitivamente. O outro caso, resulta numa situação em que a pessoa convive e participa de uma cultura letrada, mas, por algum motivo ou mesmo por falta de oportunidade, não conseguiu se alfabetizar. Nesse sentido, quando o acesso à cultura letrada é negado ao homem que está imerso nela, também lhe é negado a contemplação de outros aspectos que lhe permitiria admirar o mundo de uma forma totalizadora, bem como, outras possibilidades de Ser Mais diante de tal conjuntura (Freire, 1981).

#### 3.3.4. Analfabetismo

Como o analfabetismo diz respeito a um público muito específico e corresponde a alguns perfis acima mencionados, para que a alfabetização desses adultos se efetive as histórias de vida das pessoas devem ser valorizadas, “em primeiro lugar, valorizo... valorizamos aquilo que as pessoas sabem, muito embora as pessoas podem não ser alfabetizadas, têm alfabetização da vida, não é? ...viveram até aí... sabem muito da vida” (Ayla). Neste mesmo raciocínio, para a entrevistada Bete existe uma importância em valorizar estas histórias de vida e os saberes que elas trazem, “e é aí nessas histórias de vida, nessas experiências, que nós vamos encontrar os seus interesses, os seus gostos... é que vamos perceber [...] o que é que para eles os dá prazer, o que é que faz...” (Bete), e partindo desta realidade que lhes é próxima, o processo de alfabetização venha fazer mais sentido para estas pessoas.

Por não compreender os códigos de comunicação da sociedade, muitas vezes a pessoa fica em desvantagem na sociedade e se sente diminuída, seja pelo contexto hierárquico que a sociedade os coloca, seja pela própria autoestima diante estas situações ou pela incapacidade diante de algumas situações da vida, “...é muito diferente uma pessoa instruída, educada e alfabetizada, e com competências de literacia, ter a sua ação na comunidade... é muito diferente de uma pessoa, cujo os níveis de alfabetização são mais baixos, são menos desenvolvidos...” (Celeste).

Freire (1981) defende o processo de codificação da realidade dos educandos, como um processo de análise da própria prática, das próprias vivências e as implicações daquilo na vida das pessoas, esse processo de “distanciar-se” da própria realidade para compreendê-la melhor contribui para uma conscientização cada vez mais crítica e ampla da realidade.

Quando as histórias de vida das pessoas são valorizadas no processo de alfabetização, constitui o primeiro passo para a compreensão da realidade a partir da própria vivência no mundo, o que é essencial em um processo crítico de aprendizagem. A descodificação é a continuação desse processo, mas vai além, no sentido de “descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face a realidade cultural para assim enfrenta-la de forma diferente. A admiração de sua anterior admiração da realidade é necessária para que isto se faça” (Freire, 1981, p. 44).

Enquanto a compreensão da realidade tiver interferências da ação antidialógica, que insiste em “matar nos homens a sua condição de ‘admiradores’ do mundo. Como não podem consegui-la, em termos totais, é preciso, então, mitificar o mundo” (Freire, 1987, p. 78), as pessoas terão dificuldades no reconhecimento da realidade e do todo que a compõe, o que inclui até mesmo os códigos de linguagem, dependendo do contexto em que a pessoa vive e as dificuldades no acesso aos saberes culturais, que muitas vezes lhe são negados, seja pela falta de oportunidade, seja pelos percalços da vida que não lhe permitiram sair da alienação, contribuem para a manutenção do status quo e a manutenção das estruturas de poder.

A invasão cultural, uma das ferramentas da ação antidialógica, faz com que os invadidos vejam o seu mundo com a ótica dos invasores, ofuscando o verdadeiro sentido de ser e estar no mundo e mais, “uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca [...] na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’, necessariamente vão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores” (Freire, 1987, p. 87).

Portanto, o que explica o sentimento de inferioridade por não saber ler nem escrever, é o fato da pessoa não se reconhecer como capaz, por conta de uma visão turva e incompleta sobre a realidade e sobre sua condição de ser, entretanto quando o sujeito compreende a própria ação no mundo, ou os benefícios de determinada ação, mais chances de inserção crítica na realidade e mais chances de compreensão das estruturas de dominação e opressão na própria vida. Assim, o primeiro passo para a pessoa libertar-se está no reconhecimento como “Ser Mais”, que se consegue

através da conscientização de sua presença no mundo e dos benefícios que sua ação pode acarretar para a transformação da realidade, que se traduz no pensar certo (Freire, 1987).

### 3.3.5. Investimento Social

A alfabetização de adultos ou a educação em geral é vista também como um investimento social, capaz de promover uma sociedade, elevando seu nível de desenvolvimento e valorização humana.

[...] eu entendo que a alfabetização destas pessoas e a promoção da sua educação deverá ser vista como um investimento, que se deve continuar a fazer ou deve começar a fazer. Porque, infelizmente, em Portugal ainda não... não se faz, não é... Mas, que deve fazer-se, no sentido de promover uma... se calhar, uma sociedade mais evoluída e mais desenvolvida, e próximo daquilo que nós entendemos como seja uma cidade em que todos têm o seu lugar, em que todos têm o seu... sua oportunidade e em que todos são valorizados, acima de tudo. (Celeste)

Neste sentido, observando as outras afirmações de que a alfabetização de adultos consiste numa prática com um público muito específico, cujo o perfil corresponde a questões históricas objetivas de nossa sociedade, o analfabetismo se mostra como uma situação-limite a ser superada, entretanto é preciso “reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra” (Freire, 1981, p. 16).

Por outro lado, quando o analfabeto tem acesso à cultura letrada através da alfabetização, vai tendo acesso também a outras questões humanas, contribuindo para organizar melhor sua forma de pensar a respeito do mundo e sua ação sobre ele, o problematizando e o analisando de forma cada vez mais crítica, permitindo uma atuação mais operante e consciente. Sua ação se torna produto, cada vez mais, racional de seu esforço, ao perceberem o significado de seu trabalho transformador num mundo de cultura, em que todos tem parte na criação e na recriação dos objetos de sua ação.

De descoberta em descoberta, alcançam o fundamental: a) que os freios a seu direito de “dizer sua palavra” estão em relação direta com a não-apropriação

por eles dos produtos de seu trabalho. b) que o fato de trabalhar lhes proporciona um certo conhecimento, não importa se são analfabetos. c) que, finalmente, entre os seres humanos não há absolutização da ignorância nem do saber. Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. (Freire, 1981, p. 17)

Portanto, para Freire (1981) a promoção da sociedade está diretamente ligada com a promoção da consciência, que começa pela via da alfabetização, que se torna um investimento social, na medida em que as pessoas vão se percebendo seres inacabados e em constante processo de transformação, através da própria ação no mundo. Assim, na medida que a consciência é uma capacidade humana mediada e condicionada pela realidade histórica, a conscientização é o esforço pela busca da superação das situações-limites que impedem o homem de ser mais, o que implica o reconhecimento da realidade como uma totalidade, a ponto de perceber tais limitações, tornando-se delas consciente.

A conscientização, por este motivo, é um processo permanente, que tem na sua práxis o poder de desmascarar ações culturais antidialógicas opressivas, através da problematização da realidade, resultante de uma consciência crítica, em constante transformação e amadurecimento, cada vez mais ciente da dimensão política da ação cultural dialógica da qual defende e se realiza.

### 3.3.6. Promove autonomia e liberdade

Além de promover uma sociedade, a alfabetização promove nas pessoas autonomia e liberdade, pois saber ler e escrever é fundamental para superar determinadas situações que a vida em sociedade requer.

[...] a pessoa, a partir do momento em que seria capaz de, por si própria, assinar e responder por ela própria... Isso dá-lhe uma autonomia, dá-lhe um poder, perante a sua vida, muito... muito grande. Portanto..., e serem capazes de perceber que a vida delas pode ser dirigida por elas próprias e não estarem dependentes de outrem, para o fazer... Eu acho que isso já é... aquele sentimento de empoderamento, e de superação muito grande. Porque, desligam-se dessa questão de estarem totalmente dependentes de alguém que lhes faça, que lhes diga, que os ajude, pronto. Isso, eu acho que é fundamental. É um primeiro elemento de... que pode caracterizar esta necessidade de todas

as pessoas: serem capazes de por si próprios, saber ler, saber escrever e, para além disso, compreender o que é que aquela leitura promove, não é? (Celeste)

Outro aspecto mencionado, na mesma linha do raciocínio anterior, é que saber ler e escrever é ser livre, é ter a possibilidade de ser autônomo, independente, livre para lidar com as circunstâncias da vida.

Como dizia uma das nossas senhoras, numa poesia que escreveu: saber ler e escrever é ser livre. É ter a liberdade. E ter a liberdade de ir para onde se quer, ler o que se quer ou não se ler. Se eu souber ler tenho a liberdade de escolher não ler, mas se eu não souber ler não tenho essa liberdade (Ayla).

A alfabetização, na visão das entrevistadas, está muito ligada a ideia freireana de que quando as ações de uma pessoa ou mesmo de uma sociedade são determinadas por um polo de decisão que não lhe é próprio, isto vai acarretar na falta de autonomia e liberdade por parte de quem se sujeita a dependência de outrem para viver a vida. Uma pessoa que depende de outrem para se socializar ou ter alguma ação na sociedade será mero “objeto” nas mãos daquele e estar sujeito ao controle e poder de decisão do mesmo (Freire, 1979; 1981). Freire (1987) alerta que quando o poder de decisão nos é tirado, somos fadados a uma ordem imposta, que nos impossibilita de ser mais e de exercermos a plenitude da condição de ser homem no mundo. Neste sentido a alfabetização se faz necessária para que o sujeito possa ser capaz de fazer, por si mesmo, a leitura das palavras que darão significação ao mundo e mais do que isso, uma leitura do mundo cada vez mais elaborada e crítica, da qual resulta uma ação cultural, cada vez mais consciente do seu quefazer.

### 3.3.7. Alfabetização é diferente de literacia

No encaminhamento da compreensão do que é alfabetização de adultos e os aspectos que estão envolvidos nessa prática, foi levantada uma observação na qual a alfabetização deve ser diferenciada de literacia, pois, de acordo com a entrevistada Celeste, os conhecimentos de literacia permitem uma compreensão mais desenvolvida em relação aos conhecimentos dos códigos linguísticos, apenas.

Portanto, uma coisa é alfabetização, outra coisa é a literacia, propriamente dita. O que implica uma maior compreensão, daquilo que lê, e depois ser capaz, de aplicar, nas atividades quotidianas, no seu dia-a-dia..., aquela... aquela compreensão... aquilo que retira da leitura que faz. Portanto, são coisas que eu

acho que são diferentes. E alfabetização leva-a, ao nível de compreensão mais elevado, daquilo que a pessoa, depois necessita de ler e, provavelmente, também ter de escrever. No que toca, por exemplo às competências de literacia... por isso, é que, não podemos, se calhar, falar de alfabetização, sem depois tocar um pouco nas questões da literacia. Já não se pode falar de literacia, se nós, não só não tivermos em conta, que aquelas pessoas são alfabetizadas. Portanto, quem não é alfabetizado, logicamente, que não tem competências de literacia. Portanto, é fundamental que a pessoa leia, mas que leia, como Paulo Freire dizia, não é? ...de forma capaz de compreender o mundo que a rodeia, onde ela está inserida. Portanto, isso é a alfabetização a ser complementado depois com um nível de compreensão mais desenvolvido. Mas, para que a pessoa atinja esse nível, tem que saber ler e escrever, pronto. Como eu dizia no início ler é básico. É fundamental. Saber ler saber e depois saber aplicar sua leitura, no seu dia-a-dia e nas tarefas mais simples ou mais complexas, do seu dia-a-dia, é fundamental para que a pessoa se sinta... pertencente ao mundo. É fundamental, não é? (Celeste)

Freire (1989), afirma que o ato de ler e de escrever não é um simples ato de decodificação da palavra escrita, justamente a crítica que faz à educação bancária pelo ato mecânico de obter conhecimento, pois, para o autor, o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9).

A alfabetização e literacia, segundo este pensamento, se faz em conjunto, numa dinâmica em que a realidade não é desvinculada do texto e nem o texto de seu contexto, portanto, ler a palavra e ler o mundo apesar de serem categorias distintas, são processos indissociáveis. Quanto mais esta relação é percebida, mais consciência crítica poderá ser desenvolvida. Está tomada de consciência seria então a capacidade deste indivíduo em utilizar a linguagem, que é carregada de significações sociais, para elaborar ou reelaborar sua atuação no mundo.

Na direção deste mesmo pensamento Celeste ainda explica que a literacia é desenvolvida através de uma reflexão diária, que precisa ser buscada por meio de hábitos de leitura e de escrita que permitam refletir, de forma crítica, sobre a realidade:

[...] o facto de a escolaridade obrigatória ter sido, até recentemente, até um nível de escolaridade mais baixo, também levou a que, as pessoas,

cumprissem escolaridade obrigatória e, depois, no seu dia-a-dia não alimentassem hábitos de leitura, não alimentassem hábitos de consumir determinadas oportunidades que promovessem e que desenvolvesse nelas as tais competências de literacia. E, nomeadamente, o tipo de literacia mais crítica, mais reflexiva, sobre os problemas da vida, os problemas do mundo, as situações... não é? (Celeste)

Para Freire (1979) a conscientização é um processo, e não simplesmente a tomada de consciência da realidade, mas “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 15).

No caso da alfabetização, para que ela saia da abstração dos signos e salte para uma compreensão mais crítica e concreta da realidade, através do que é chamado aqui pela entrevistada por literacia, o código precisa ser visto como uma apresentação da situação existencial a ser analisada, a partir da própria perspectiva do alfabetizando, passando para outros contextos diferentes do seu, lhe permitindo fazer um distanciamento daquela situação do seu dia a dia, para poder refletir sobre as implicações daquele objeto na sua relação entre a codificação que se faz e os fatos que a realidade lhe apresenta, esse processo de codificação e descodificação, permite fazer revelações sobre sua visão de mundo.

Neste sentido, a conscientização tem como ponto de partida essa visão de mundo dos alfabetizandos, que muitas vezes está ligada a compreensão mágica e ingênua da realidade, mas que avança para uma compreensão cada vez mais crítica à medida que se permite fazer este exercício de codificação e descodificação pela via da problematização. A cada reflexão que se faz acerca do objeto cognoscível, este sujeito vai se inserindo de forma cada vez mais crítica na realidade observada. Nesse processo dinâmico, o sujeito passa a se perceber como um agente transformador e sua ação começa a ter mais intencionalidade prática.

### 3.3.8. Facilitador do processo

De acordo a entrevistada Bete, alguns aspectos são facilitadores do processo de alfabetização. Para ela o acolhimento é essencial para motivar e envolver os

educandos no processo de aprendizagem, segundo a mesma, este acolhimento é resultado de uma relação horizontal entre educador-educando.

Eu acho que o facilitador essencial num processo de alfabetização é o acolhimento, e é a empatia, a disponibilidade, é dar, é ser humilde e é ser humano, humanizar a sessão. Acho que é o maior facilitador para o processo de alfabetização [...] há uma relação horizontal e isso é que é fundamental. Eu acho que esse é o facilitador número um, para que corra bem, para que eles sintam acolhidos e para virem outras vezes, para virem... para virem sempre. (Bete)

O pensamento de Freire (1987; 1996) sobre o processo educativo do qual defende, vê no diálogo este acolhimento, resultado da busca pela humanização, através do amor ao mundo e aos homens. O diálogo se faz, por meio do reconhecimento do outro como um ser que possui os mesmos direitos que o seu, bem como, através, não só da fala, mas também da escuta atenta, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 1996, p. 43).

O reconhecimento do outro e o ato produzido a partir dele significa amor, abrindo espaço ao diálogo. O amor sendo o fundamento do diálogo, não é compatível com a falta de humildade, com a falta de respeito ou a falta de fé nos homens, pois o diálogo em si pressupõe uma relação horizontal e de confiança. A alfabetização, portanto, prevê no diálogo o conteúdo de sua ação, partindo da realidade dos alfabetizandos, acolhendo o que eles têm a dizer e mais do que isso, promovendo uma prática que se funda na libertação dos homens e não na sua dominação (Freire, 1987; 1996).

### **3.4. A metodologia do projeto e a influência do método Paulo Freire**

No decorrer da entrevista foi perguntado às entrevistadas como se desenvolvia o projeto Letras Prá Vida, o que ali faziam e como faziam, de maneira que descrevessem o método de alfabetização utilizado, bem como a influência do método Paulo Freire no encaminhamento das atividades do projeto. Dentre as informações coletadas, atentou-se em apreender como era feita a planificação das oficinas, quais os objetivos gerais de aprendizagem, alguns métodos, técnicas e a atividades aplicadas, os recursos, os materiais e como era a disposição do espaço naquelas situações e pôr fim a avaliação realizada durante as oficinas. Assim, para melhor

visualização dos indicadores fornecidos pelas entrevistadas, segue abaixo o quadro síntese – Metodologia do Projeto e seu detalhamento nos tópicos a seguir.

**Quadro 3 - Metodologia do Projeto**

<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Planificação das oficinas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De acordo com o conhecimento que se tem do grupo</i></li> <li>• <i>De acordo com o contexto e os objetivos dos participantes</i></li> <li>• <i>Participada</i></li> <li>• <i>Flexível e em contínua construção</i></li> <li>• <i>De semana para semana</i></li> <li>• <i>A partir de um tema gerador</i></li> <li>• <i>Coletiva e individual</i></li> </ul>
<b>Objetivos gerais de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Literacia e alfabetização funcional / literacia digital</i></li> <li>• <i>Educação para a Saúde/ Literacia Digital</i></li> <li>• <i>Exploração de conhecimentos e combate a preconceitos</i></li> </ul>
<b>Métodos, técnicas e atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Técnica da Investigação Ação Participativa</i></li> <li>• <i>Ambiente e visual de alegria e acessibilidade</i></li> <li>• <i>A equipa senta ao lado do participante</i></li> <li>• <i>Apresentação informal</i></li> <li>• <i>Definição do nome do grupo</i></li> <li>• <i>Influência do método Paulo Freire</i></li> <li>• <i>Influência do método Paulo Freire - etapa de investigação</i></li> <li>• <i>Influência do método de Paulo Freire - etapa de investigação e tematização</i></li> <li>• <i>Influência do método Paulo Freire - etapa de tematização: as palavras geradoras</i></li> <li>• <i>Influência do método Paulo Freire - etapa de tematização e etapa de problematização e reconhecimento</i></li> <li>• <i>Influência do método Paulo Freire - etapa de problematização e reconhecimento</i></li> <li>• <i>Atividades são realizadas de acordo com os interesses, objetivos e competências pessoais</i></li> <li>• <i>Todas estratégias de aprendizagens são bem vindas</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – metodologia da Humanidade</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – fotografia ou vídeo participativo</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – o erro</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – de acordo com o ritmo e as possibilidades dos educandos</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – apoio familiar</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – leva-me sou teu</i></li> <li>• <i>Outras estratégias – oficinas externas</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Outras estratégias – interação na pandemia</i></li> </ul>
<b>Recursos, materiais e disposição do espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conforme o contexto de aprendizagem</i></li> <li>• <i>Contexto rico</i></li> <li>• <i>Espaço de partilha e recursos de interesse geral</i></li> <li>• <i>Materiais de fácil acesso</i></li> <li>• <i>Dicionários e lupas</i></li> <li>• <i>Tudo faz parte</i></li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Análise individual e do grupo</i></li> <li>• <i>Processo reflexivo profundo</i></li> <li>• <i>Baseada no modelo de Fetterman</i></li> </ul>

#### 3.4.1. Planificação das oficinas

A planificação das oficinas do projeto Letras Prá Vida, de acordo com as entrevistadas, inicia-se, primeiramente, a partir do conhecimento que se tem daquele grupo, ou seja, “quando estamos com um grupo novo, procuramos conhecer um pouquinho as pessoas” (Celeste). Para que este conhecimento seja aprofundado, numa primeira sessão, são investidas atividades para conhecer os participantes, bem como os seus objetivos de aprendizagem, contribuindo para que a planificação das oficinas seja realizada de maneira colaborativa, e de acordo com o contexto e os objetivos dos participantes. Sendo assim, “a planificação que nós possamos pensar inicialmente, antes do início das oficinas, é meramente indicativo do que pode ser um caminho a seguir, mas nunca é nada definitivo” (Celeste).

Ao procurar dialogar com os participantes para investigar sua realidade e os objetivos de aprendizagem almejados, observa-se que a planificação é aberta e conta com a percepção da realidade dos envolvidos, bem como sua respectiva participação na tomada de decisões.

[...] os planos que nós traçamos são planos participados, em que os próprios participantes dão as ideias, e dão-nos as linhas orientadoras, para criar esse mesmo plano. Não só os elementos da equipa colaboram, todos. Porque nós, como fazemos essas sessões de avaliação no final... essas reuniões de avaliação no final de cada sessão de oficina, todos os elementos da equipa presente dão contributos para a construção daquilo que pode ser possível desenvolver na próxima semana, ou nas próximas semanas.... (Celeste).

Pelo fato de a planificação ser participada ela também acaba por ser muito flexível e de contínua construção, por depender dos vários fatores internos e externos que podem ocorrer durante a oficina. Neste sentido, o planeamento é realizado de sessão para sessão, “são planificações de curto prazo, ou seja, nós não definimos planificações para 20 sessões, nós definimos de semana pra semana, no final dessa sessão fazemos uma reunião, em que decidimos o que vamos fazer na próxima sessão” (Ayla). Apesar da planificação ser traçada pela equipa dinamizadora ao final de cada sessão, os objetivos definidos pelos participantes, bem como outros elementos apontados por estes ou observados pela equipa dinamizadora, durante as sessões, são necessariamente considerados.

De acordo com as entrevistadas, sempre no início e ao final de cada sessão a equipa procura alinhar os objetivos, definidos anteriormente, às necessidades sentidas naquele dia, seja por parte da frequência dos participantes, seja por parte do contexto, de modo a flexibilizar o planeamento à medida que é verificada alguma necessidade de alteração, ou seja, a equipa procura estar sempre com uma estratégia à parte para dar conta das mudanças que podem vir a ocorrer, “eles querem conversar, nós conversamos. É assim [...] adaptamos ao que houver, ao que há a disposição deles, a maneira como eles estão... pronto, o que temos à disposição. No fim, a oficina decorre” (Bete).

Aí a gente faz um planeamento, do que a gente vai trabalhar naquele dia e..., mas às vezes, surge um assunto, uma coisa ali, aí a gente já muda o foco. Porque vê que naquele dia eles estão interessados naquilo. É um planeamento flexível. Há muita flexibilidade (Dominique)

...se calhar, as atividades que nós, inicialmente, até tínhamos pensado que seriam importantes fazer, ...porque não temos todos os participantes, já podem não ser tão fáceis de fazer. Então, há sempre a necessidade de trocar, de alterar, de haver assim ali uns ajustes à última da hora... então... embora a gente, no fim de cada sessão, pense no que pode ser o plano para a sessão seguinte, no início da sessão seguinte é que a gente percebe se realmente o plano pode ser levado avante ou não... Se não... Temos que repensar numa estratégia. Temos sempre essa possibilidade de ter uma estratégia alternativa. Temos sempre que pensar nela também, não é? ...tudo muito... é tudo muito incerto, nada... nada é definitivo, nada é fechado. (Celeste)

Considerado o contexto e levantada as necessidades e os objetivos de cada participante do grupo, o planejamento da oficina é realizado, de acordo com Dominique, a partir de um “tema gerador”, do qual é captado por meio deste levantamento inicial, de modo que seja um tema comum a todos os participantes, para então “desenvolver um conjunto de atividades relacionadas e que se adequassem às diferentes pessoas, ao nível em que se encontravam... a nível da escrita, a nível da leitura, a nível da sua presença no grupo...” (Celeste).

Portanto, essa planificação possui uma dimensão coletiva, mas também individualizada, para dar conta dos diferentes níveis de literacia, leitura e escrita dos participantes, de forma que seja personalizada às necessidades e objetivos de cada um.

As pessoas, não é? ...constroem o seu próprio percurso. Que tem aqui um percurso coletivo de planificação, em que há atividades que são comuns e coletivas, mas há também atividades individualizadas. Há um misto entre as duas coisas: atividades de grupo, de pequeno grupo, de grande grupo e atividades individualizadas, sempre. (Ayla)

#### 3.4.2. Objetivos gerais de aprendizagem

Quanto aos objetivos gerais de aprendizagem, eles fazem parte dos objetivos do projeto e articulam com os objetivos de cada participante, ou seja, os objetivos de aprendizagem vão sendo definidos a partir das necessidades verificadas e dos objetivos pessoais apontados pelos participantes.

Alguns objetivos gerais de aprendizagem foram identificados e estão relacionados com os objetivos do projeto, são eles: literacia e alfabetização funcional, literacia digital, educação para a saúde, exploração de conhecimentos e combate a preconceitos. Todavia, acredita-se que possam existir outros objetivos gerais de aprendizagem, mas que não foram explicitados no decorrer da entrevista ou não captados durante a fase de codificação.

#### **Quadro 4 - Relato de alguns objetivos gerais de aprendizagem**

No fundo acabas por fazer... em qualquer uma das oficinas acaba por fazer literacia, não é? Porque quanto tu mandas-lhes a escrever alguma coisa no teclado, eles têm que conhecer as letras, não é? Ou então, quando, ou quando eles lê, edita alguma coisa... pronto, tem que conhecer o som das letras para escrever, mas assim, as oficinas... as de música trabalhavam

também... trabalharam também está parte da literacia e os sons, tinham os sons da música, e o Teclas trabalha, no fundo, a literacia digital, mas acaba por chegarmos lá também na literacia, mais também a alfabetização funcional. (Bete)

[...] claro que uma das nossas grandes preocupações foi, nesta fase do início da pandemia, a questão da Educação para a Saúde, ou seja, promover o... promover a *compliance*, no sentido das pessoas responderem àquilo que a Direção Geral de Saúde, em Portugal, dizia para se fazer, não é? ...para se usar máscara, para manter o distanciamento físico, não o social, mas o físico, não é? ...para lavar as mãos com cuidado, pronto ...e fomos tentando, com os participantes que conseguíamos trabalhar essa questão, trabalhar... combater a desinformação, combater as notícias falsas, combater o discurso de ódio, portanto numa dimensão de Literacia Digital, mas não numa perspectiva só utilitária, da utilização da tecnologia, mas numa perspectiva crítica, e, também, da ação cidadã. (Ayla)

E isto pra te dizer que... a certa altura, a ajudá-los a ler uma fatura de eletricidade, estamos a ajudá-los a conseguirem perceber... a aprender a ler um dicionário, a agarrarem num dicionário e acharem que aquilo não é um bicho de sete cabeças. A pegar um outro, um livro... muitos deles nunca tinha pegado num livro e tem medo desfolhar, tem medo de sujar e tudo isso faz parte das nossas oficinas, não é? (Bete)

### 3.4.3. Métodos, técnicas e atividades

Ao solicitar as entrevistadas para descreverem uma sessão de alguma oficina do Letras, todas elas tiveram alguma dificuldade, pois argumentavam que o procedimento variava de oficina para oficina, de grupo para grupo, por conta dos diferentes níveis de leitura e escrita, de literacia ou por conta das dificuldades físicas ou cognitivas de um grupo para outro. Por estes e outros motivos relataram apenas alguns exemplos de como ocorriam aquelas sessões, de acordo com suas experiências anteriores.

Durante o levantamento destas experiências, algumas regularidades ou estratégias técnicas e metodológicas foram captadas a partir das atividades descritas ou a partir da própria afirmação das entrevistadas. Observou-se também, a partir destes relatos, grande influência do método Paulo Freire, bem como de outros métodos utilizados estrategicamente durante as sessões das várias oficinas do projeto.

De acordo com a entrevistada Ayla, a técnica da Investigação Ação Participativa é o principal modelo de trabalho desenvolvido pelo projeto, pois está relacionado com a análise e avaliação participativa das necessidades e das potencialidades de cada grupo de intervenção, antes e durante a ação no terreno.

[...] a Investigação Ação Participativa, que é o modelo, digamos de base, que nós desenvolvemos. O que nós fazemos é um trabalho de análise e avaliação participado das necessidades e das potencialidades. Portanto, sempre numa

perspectiva de valorizar as potencialidades das pessoas e dos seus territórios, do património humano em primeiro lugar e, depois, todo o património cultural, natural... para poder desenvolver a literacia. (Ayla)

Outra estratégia de ação está ligada ao ambiente acolhedor e ao visual de alegria e acessibilidade, tudo para promover bem estar e proporcionar acolhimento aos que participam das oficinas.

...a mesa está preparada com os computadores, com as flores, com um ambiente de alegria e de luz, as pessoas são recebidas com um abraço, com um beijinho [...] isso faz a diferença. Podemos pensar que não, mas todos esses pormenores são importantes, a roupa que vestimos... [...] exatamente, para que haja alegria. [...] É no sentido de haver horizontalidade. Ok.” (Ayla)

Além do bem estar a equipa dinamizadora, durante as sessões, tem o cuidado de sentar-se ao lado do participante, ou seja, “as pessoas são recebidas, sentam-se onde querem, mas a equipa senta-se ao lado delas, numa lógica horizontal [...] Não há aquele destaque do educador de adultos e dos educandos [...] Somos todos aprendentes, ao longo da vida, de facto” (Ayla)

Está lógica horizontal é um princípio orientador básico observado na fala das entrevistadas e se estende por todas as estratégias de ação mencionadas, desde o acolhimento na porta, a apresentação informal de cada participante, a definição democrática do nome do grupo até às práticas de alfabetização, influenciadas no método Paulo Freire e em outros autores.

[...] numa primeira sessão é para nos conhecermos e, portanto, o que nós começamos por fazer, e própria equipa, vai-se apresentando [...] não no sentido de me apresentar formalmente, mas dar algo de mim. E nós percebemos que, imediatamente, que as pessoas também dão algo delas. E a apresentação vai sendo intercalada, entre participantes e equipa. Ok. (Ayla)

Está apresentação informal, de acordo com Ayla, é para falar da essência de cada pessoa, das experiências de vida, dos anseios e das perspectivas de aprendizado e não do nível de formação académica ou hierárquica das pessoas, mas algo que favoreça as questões humanas de igualdade e respeito a cada vivência e experiência de vida, estimulando o aprendizado e as trocas em comunidade. O mesmo acontece em relação à escolha do nome do grupo, “cada grupo define o seu próprio nome. Isso é muito importante, porque cria aqui um sentimento de comunidade.” (Ayla)

Nós não iniciamos uma oficina, sem antes dar o nome àquele grupo. Ou seja, temos que criar uma identidade, algo com que eles se identifiquem. E então... em cada grupo, procuramos que eles próprios deem opiniões e deem contributos para escolhermos, de uma forma democrática [...] Eles dão diferentes propostas de nomes para o grupo. [...] O nome que tiver mais votos é aquele que fica. (Celeste)

Depois de mencionarem estas ações mais amplas do projeto, ao delinearem o processo de alfabetização, de uma sessão do Letras Prá Vida, algumas influências do método Paulo Freire foram identificadas. Assim, partindo dessa premissa, foi perguntado se era utilizado o método Paulo Freire e como era sua adaptação para aquela realidade, quais as dificuldades sentidas, se usavam as palavras geradoras, como usavam e como chegavam a essas palavras. Em resposta, Dominique explica o seguinte:

[...] o método é sim aplicado, mas não é só aquele método ali e nem exaustivamente em todas as sessões, entendeu? O método é abordado em alguma ou outra sessão, mais a nível de diagnóstico mesmo, mas não é levado à cabo até o final da... em todas as sessões, não se baseia só no método, o método é só uma ferramenta que é aplicada... (Dominique)

De acordo com este o relato o método era mais utilizado no início do processo, como ferramenta de diagnóstico do nível de alfabetização dos participantes, até porque alguns já sabiam ler e escrever. Por isso, à medida que ia avançando, a dinâmica se tornava mais complexa e o método não se fazia mais necessário, partindo, assim, para outras estratégias de aprendizagem, para dar conta das necessidades identificadas, avançando, agora, para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, através da literacia crítica.

O método, o método, assim, sistematicamente... aquele, tipo é... como é a palavra? Ti-jo-lo. T, I, J... nananá... e dali pra ver outras palavras, ele, isso era feito, mas assim, não era direto, em alguns momentos, em algumas atividades tinha, principalmente no começo, até porque a gente tava querendo fazer meio que um diagnóstico de que nível cada um tava, quem já sabia escrever um pouco, assim, de quem já conhecia as letras, quem não conhecia. Então, a priori era feito, só que depois a dinâmica é... se tornava mais complexa, não se resumia a isso, entendeu? [...] em alguns contextos essa questão do método, das palavras geradoras, de ali desmembrar as sílabas e a partir daquelas

sílabas formar novas palavras em alguns grupos isso foi bastante trabalhado, em outros não se fez tão necessário. (Dominique)

Durante as falas das entrevistadas foi possível identificar a influência do método Paulo Freire a partir de cada etapa de elaboração e execução do método. Nesse sentido, as unidades de registro foram divididas a partir dos seguintes indicadores: influência do método Paulo Freire – etapa de investigação; influência do método Paulo Freire – etapa de tematização; e, por fim, influência do método Paulo Freire – etapa de problematização e reconhecimento. Foram registrados longos e diversos exemplos descritos pelas entrevistadas, sobre aspectos de cada etapa, no entanto apenas os mais expressivos serão mencionados para melhor compreensão do contexto e da influência efetiva do método Paulo Freire em cada uma delas.

A etapa de investigação é percebida desde os relatos anteriores e é muito frequente nas falas das entrevistadas. Observa-se, em todas as estratégias de ação, a preocupação em acolher e buscar conhecer melhor cada participante, o seu universo vocabular, seus conhecimentos, o nível de leitura e escrita, seus objetivos e demais anseios que determinam gostos pessoais e até dificuldades com as quais se deparam no seu dia-a-dia.

[...] há sempre uma conversa, um diálogo com o participante, para perceber o qual é o seu interesse, qual é o seu gosto, o que é que o leva ali à oficina, o que é que ele quer aprender... é... e depois, é por base disso é que é feita esta planificação. (Bete)

Está etapa inicial para o projeto é como se fosse um diagnóstico das condições do grupo para se pensar junto aos participantes a melhor intervenção. Assim, são propostas atividades para estabelecer primeiramente um vínculo de amizade, abrindo espaço para o conhecer uns aos outros, identificar seus níveis de leitura e escrita, seus objetivos com o projeto, seus gostos pessoais e demais informações pertinentes para o início da abordagem educativa. A etapa de tematização, portanto, está muito relacionada com a etapa de investigação, pois é a partir desse diagnóstico que é possível localizar a palavra ou tema gerador.

No Letras Prá Vida, de alfabetização, a gente parte sempre das palavras geradoras, que geralmente tem de ver ou com a cidade, ou com os interesses da pessoas, ou comidas típicas, a cultura da cidade, ou as questões de trabalho, quando a maioria tinha a mesma profissão e tem interesses em comum, a gente... E: Surge do bate-papo? D: Surge do bate-papo. É..., primeiro

a gente... primeiras sessões é mais para conhecê-los e a gente vai conhecendo, conhecendo e vai vendo os interesses de cada um, entendeu?  
(Dominique)

A etapa de tematização parte dos interesses ou de alguma situação criada que esteja relacionada com a cultura, profissão, entre outros elementos significativos, para engajar algum debate posterior, como por exemplo:

[...] dizemos: - Chegamos aqui, a vossa terra, Vila Nova de Poiares e fomos comer chanfana, que é aqui o prato mais tradicional desta zona. Ensina-nos a fazer chanfana. E eles estão à espera que nós vamos lá ensinar coisas... e de repente: - Então, querem que sejamos nós a ensinarmos a eles? Tá bem! ...E começamos aí a falar e, se calhar, para as pessoas que tem já algum domínio da escrita e da leitura, trabalham os vários componentes... por exemplo da chanfana, como por exemplo: cabra. Escreve a palavra cabra. Para outra escreve a palavra sal, para outra escreve a palavra vinho, e do vinho... são as tradições associadas ao vinho, do sal vem o Sal da vida, o sal que significa dar sabor às coisas boas da vida. Pronto. Ou seja, está aberta a porta para entrarmos no universo vocabular, das histórias de vida, etc. Isto seria... imagine, por exemplo, uma primeira sessão. (Ayla)

Observa-se que as etapas de investigação e tematização, podem ocorrer paralelamente, não seguindo uma sequência ordenada, pois a própria dinâmica de investigação começa com determinada temática significativa ao grupo, para engajar outros possíveis temas ou palavras geradoras que possam surgir no decorrer do debate, de acordo com os interesses dos participantes. Nesse sentido as palavras geradoras vão surgir dessa conversa, desse debate que está relacionado diretamente com a vida daquelas pessoas.

Falavas, vamos falar mais à frente, provavelmente vais questionar as palavras geradoras e de onde é que elas surgem? Elas surgem da vida deles, do dia-a-dia de cada um deles, não é? As palavras geradoras são aquilo que eles dizem e estão inerentes a sua vida, e estão presentes na sua vida, e é a partir daí que se trabalham as palavras geradoras. (Bete)

A etapa de problematização e reconhecimento do projeto está muito relacionada com as etapas anteriores. Como as outras etapas, acaba por fazer parte de um mesmo processo que ocorre simultaneamente, ou seja, as etapas não seguem uma ordem ou divisão clara, há muita flexibilidade no encaminhamento de todas elas

e ao mesmo tempo que se cria oportunidades de codificação e decodificação, por conta de um tema ou palavra levantada no processo de investigação, novas palavras geradoras vão surgindo e outras problemáticas também. Por exemplo:

Então pegamos muito naquilo que eles conheciam. Conheciam bem qual a receita gastronómica da chanfana. Então... esse texto ...primeiro passá-lo para o papel. Eles tiveram que escrever a receita. Como é que fazem a chanfana à moda deles. Como é que eles costumam cozinhar a chanfana. E então ...toca a escrever. Quem conseguia escrever, foi capaz de escrever. Quem não conseguia escrever, nós percebemos que não conseguiam... e, então... iam ajudando o colega do lado que estava a escrever... Pronto. E essa troca... e depois, houve ali alguns momentos de alguma... de alguns momentos de conversa um pouquinho mais intensa... porque quem estava a escrever dizia que era de uma maneira, a outra pessoa que estava a descrever como fazia, já dizia que era de outra maneira... Portanto, e aquilo já tinha algum confronto crítico, alguma reflexão à volta do processo de cozinhar aquele... aquele prato típico, portanto, isso ajudou-nos, também, a nós, a perceber a forma como aquelas pessoas lidavam com a crítica, com argumentação, com a partilha de experiências. (Celeste)

Outro passo importante da etapa de problematização é aquele que leva ao alfabetizando ao reconhecimento do mecanismo de formação das palavras por meio da combinação silábica, a fim de estabelecer o seu próprio processo de produção dos sinais gráficos a partir da criação de diversas palavras por meio das combinações fonéticas.

[...] quando a pouco falei da chanfana e dos... daquilo que é significativo para as pessoas... nós partimos das palavras, que as pessoas conhecem na receita da chanfana, por exemplo [...] a própria palavra batata... a chanfana também é servida com batata cozida... o facto de nós usarmos essas palavras... a própria palavra chan-fa-na, não é uma palavra muito fácil, mas é uma palavra que elas conhecem. E a partir da decomposição da palavra em sílabas, e perceber que, depois, aquelas sílabas podem ser usadas para a criação de outras palavras... E a partir dali, dessas outras palavras, eles criarem frases e depois criarem pequenos textos... é esse o processo que nós seguimos... (Celeste)

Neste sentido, todo esse processo de investigação, tematização e problematização que ocorrem de maneira simultânea e flexível, de acordo com estes

e outros exemplos descritos pelas entrevistadas, proporcionam momentos de reflexão sobre uma determinada palavra ou contexto que são próximos ao educando, para poder avançar de uma visão focalista e limitada da realidade para uma visão mais global e mais crítica.

Considerando essa influência do método Paulo Freire no encaminhamento metodológico da oficina de alfabetização do projeto, observamos que em outros momentos, em outras oficinas também, muitas das atividades propostas são realizadas de acordo com os interesses, objetivos e competências pessoais de cada grupo de intervenção, fazendo com que aquele tema trabalhado no coletivo, seja personalizado ou individualizado para cada participante de acordo com o nível que se encontra:

Existe uma dinâmica que todos participam, aí escolhe um tema [...] aí cada um vai trabalhar o 25 de abril, de acordo com o que quer fazer, uns é no computador, outros é no caderno. [...] cada um vai de acordo com que... com os seus objetivos e com suas competências, aí a gente se divide (Dominique)

O método Paulo Freire, de acordo com o relato de Dominique, é uma das ferramentas metodológicas aplicadas, e Ayla confirma “nos utilizamos o ‘método’, entre aspas, Paulo Freire”, isto é, “nós vamos para além de Paulo Freire, temos outros amigos teóricos, digamos assim, que nos ajudam a pensar”, “todas as estratégias de aprendizado são bem-vindas”.

Neste sentido, buscou-se identificar estas outras estratégias utilizadas, nas falas das entrevistadas, algumas bem explicitadas, outras nem tanto: a metodologia da Humanidade, que vem da área da saúde e se baseia no respeito e na dignidade da pessoa humana; a metodologia da fotografia ou vídeo participativo, “nós utilizamos uma metodologia que é a fotografia participativa ou um vídeo participativo” (Ayla); o erro, “os erros são oportunidades de aprendizagem. Nos acolhemos com muita satisfação os erros, porque o erro é uma oportunidade de aprendermos mais, a fazer melhor” (Ayla); estratégias diversas para dar conta do ritmo e das possibilidades dos educandos com mais dificuldades, sejam elas físicas, cognitivas, entre outras; apoio familiar, “pedimos ajuda as famílias para haver continuidade do trabalho das oficinas [...] Lê com ele, pede-lhe pra ler contigo, lê tu pra ela, vejam os dois, abram o livro... (Ayla); iniciativa leva-me sou teu, “temos uma outra iniciativa que é o Leva-me Sou Teu, são livros doados, ou seja, os livros estão espalhados e as pessoas podem levá-los para casa” (Ayla); oficinas externas, “temos também, uma oficina, que é no

exterior... Em alguns casos, é ir ver o mar, noutros é ir ao museu ou ir a um sítio que eles queriam ir, eles é que escolhem, e nós acompanhamos” (Ayla); interação na pandemia: a distância através de atividades nas redes sociais no combate a desinformação, por videochamadas e presencial através de visitas domiciliárias para responder às necessidades básicas, combater a solidão e o isolamento.

#### 3.4.4. Recursos, materiais e disposição do espaço

Ao relatarem algumas das estratégias metodológicas desenvolvidas nas oficinas do projeto, alguns recursos, materiais e a disposição do espaço foram descritas como sendo bastante relevantes para o encaminhamento das atividades, mas também como parte das estratégias citadas, uma delas inclusive ligada ao ambiente e o visual de alegria e acessibilidade.

De acordo com Ayla o ambiente de aprendizagem deve ser um contexto rico, que além de proporcionar bem estar, deve estimular à curiosidade. Neste sentido, são descritos diversos recursos e materiais utilizados nas oficinas, desde flores em cima da mesa, até o funcionamento de uma pequena biblioteca no ambiente de aprendizagem.

[...] então na nossa mesa, na nossa biblioteca está um livro de poesia, está um livro... um romance, está um livro de história, estão o atlas, está um dicionário... o dicionário usa sempre, dicionários e prouários, que é para nos ajudar a escrever, e lupas para os dicionários, porque os dicionários têm letras pequeninas, não é? E então as pessoas usam lupas para ler o dicionário, ou então, vamos ao computador, e vamos ver a palavra no dicionário no computador. Mas há um ambiente sempre muito rico, ou seja, a sala, a mesa tem flores, tem livros, têm dicionários, tem cadernos... cada pessoa tem o seu próprio caderno ...lápiz, canetas, borrachas. (Ayla)

Para Bete, todos os recursos e materiais são pensados conforme o contexto de aprendizagem, se é uma oficina do Letras Teclas Prá Vida, alguns materiais são extremamente necessários, como o computador, por exemplo, e assim por diante. A disposição do espaço também é pensada para promover a partilha e a troca de conhecimentos, “a gente chega no espaço, as pessoas já estão lá, ou estão a chegar, é sempre a mesa em U. As pessoas olhando umas para as outras, não têm cadeiras enfileiradas” (Dominique). Observa-se que esta disposição do espaço está

relacionada com a estratégia da equipa sentar ao lado do participante para não ter o destaque do educador, fortalecendo o diálogo e a horizontalidade.

Além desse espaço de partilha os materiais eram de interesse geral, “os materiais estão todos disponíveis para eles em cima da mesa, é... como é que eu posso dizer? Dicionários, jornais, porque eles têm muito interesse em ler jornais e tudo” (Dominique), e também eram fácil acesso “e já tinha lá o material disponível também, uma régua assim com o alfabeto, eles podiam manusear todos os materiais, ficavam lá na mesa e eles tinham acesso e manuseavam” (Dominique).

Como é expresso por Dominique os jornais são de grande interesse dos participantes e fundamentais, diz Bete, sem falar do livros, bastante citado por Ayla, mas entre os materiais, de uso nas oficinas, que fora citado<sup>8</sup> por todas as entrevistadas estão os dicionários, e como o público na sua maioria são idosos, os dicionários estão sempre acompanhados por lupas, para auxiliar na leitura aumentando as palavras:

[...] o dicionário, material que fazia... faz sempre parte da mesa onde estamos, não é? E então, às vezes, por eles próprios, iam ao dicionário, depois daquela tarefa de tentar encontrar... [...] a palavra no dicionário. As letrinhas pequeninas... eles... por vezes, os óculos nem sempre já ajudava a conseguir ler... então, tínhamos que nos recorrer..., às vezes, de lupas... tínhamos uma lupa... eles com a lupa lá... e aumentavam a palavra, e conseguiam perceber... (Celeste)

Assim, para promover então este contexto rico e explorar a criatividade dos educandos, “a música faz parte do processo, o computador, o uso do computador faz parte do processo, as artes, a poesia... o que nós quisermos, tudo faz parte, desde que venha por bem, não é?” (Ayla).

#### 3.4.5. Avaliação

Quanto a avaliação dos participantes e da sessão de modo geral, todas mencionaram que ao final de cada oficina é feita uma reunião com a equipa

---

<sup>8</sup> Contagem feita através da aplicação NVivo, nos documentos das entrevistas, para o termo dicionário no singular e no plural. Na entrevista de Ayla foi citado dicionário(s) 8 vezes, na de Bete 5 vezes dicionário(s), na de Celeste 4 vezes dicionário(s) e na de Dominique apenas 1 vez dicionário(s).

dinamizadora para avaliarem como decorreu a sessão, como foi o desenvolvimento do grupo, como foi o desenvolvimento individual de cada participante e o que é preciso trabalhar na próxima sessão. Trata-se, portanto, de avaliação individual e do grupo, em que cada elemento da equipa se encarregue de estar atento às necessidades e perspectivas de determinados participantes, para que o planeamento das atividades pela equipa, possa estar adequado àquelas necessidades percebidas ou apontadas pelos próprios participantes no decorrer de cada sessão.

[...] cada elemento da equipa ficava, então, responsável por estar atento a duas ou três pessoas e conseguir, depois, retratar o que é que aconteceu, [...] como é que a sua tarefa decorreu... que dificuldades demonstrou... que situações mais chatas, mais complicadas, ou situações felizes aconteceram... portanto, fazemos sempre esse apanhado da situação. Isso é possível fazer para todos os participantes quando nós, equipa, estivermos divididos por ela, pelos participantes, e conseguimos estar atentos a determinado grupo de pessoas.  
(Celeste)

Através dos depoimentos é possível perceber que existe um processo reflexivo profundo antes, durante e ao final da oficina, tanto pela equipa dinamizadora, quanto pelos participantes. Observa-se que este processo reflexivo começa desde a etapa de investigação para se iniciar a oficina, através da técnica de investigação ação participativa mencionada por Ayla, se estendendo durante as sessões por meio das reuniões de avaliação e planeamento para pensarem o melhor caminho a seguir, e termina ao final da oficina, através dos diversos relatos, dos participantes e da própria equipa, sobre os efeitos daquela intervenção em suas vidas.

[...] no fim ...nós fazemos sempre uma avaliação final, e eles... a avaliação deles, recai muito sobre esse aspecto, de que nunca tinham imaginado... [...] Que os faz pensar sobre a vida, sobre a vida mais tardia... as pessoas mais idosas, as situações de vida que algumas dessas pessoas transmitem... eles às vezes não... sentem, que se não fosse aquela experiência, eles nunca tinham pensado naquelas coisas daquela forma. Portanto, isso já fez alguma diferença. Provavelmente, aquelas pessoas passaram a ser diferentes dali em diante... (Celeste)

Por fim, a avaliação que o projeto assume, de acordo com Ayla, está muito baseada no modelo de Fetterman, “que é da avaliação empoderadora. [...] tem a ver com avaliação participativa... [...] Este é o modelo de avaliação que nós, que nós também

nos inspiramos. Ok. Tem princípios que são princípios da responsabilização, de... baseados em evidências” (Ayla).

### **3.5. Visão sobre educador de adultos**

No intuito de compreender a visão das entrevistadas sobre o papel e a formação necessária ao educador de adultos, foram realizadas questões neste sentido aonde as inquiridas, unanimemente, apontaram que o papel do educador é ser um facilitador do processo de aprendizagem. Mas para que isso aconteça, de acordo com a fala de algumas delas, é preciso entender quem é o adulto que está na educação de adultos e ainda reconhecer e valorizar cada percurso de vida dessas pessoas, feito isso, o educador deve partir do que é significativo àquelas pessoas.

O educador, ainda, necessita ser capaz de promover oportunidades de aprendizagem, ver dificuldades como desafios a ultrapassar e gerir situações para que todos tenham oportunidades de fala e expressão. Segundo as entrevistadas, ele deve ter fé nos homens e não fazer por eles, encorajando-os na medida que mantem uma relação horizontal de troca de saberes. Tendo como base essa relação de igualdade o educador é visto também como aprendiz, pelo fato de ser considerado como alguém que não sabe de tudo, além disso se caracteriza como uma pessoa que gosta do que faz.

Em relação a formação necessária ao educador de adultos, uma das entrevistadas menciona que é indispensável uma formação teórica sólida e holística, mas que seja baseada numa concepção humanista. Já outras mencionaram que a formação necessária deve ser não só técnica, mas também humana, nos remetendo a uma relação de confluência entre as duas. Em suma, de acordo com as entrevistadas, a formação basilar para o educador de adultos, precisa ser aquela necessária para desempenhar um bom trabalho, resultante de uma formação permanente.

Ao ser perguntado a elas o que gostam na atividade educativa e quais as dificuldades e especificidades encontradas na função de educar, relataram que o que mais gostam é o contato com os participantes. Uma delas sendo mais específica mencionou a interação com os idosos e outra mencionou a questão da troca de saberes. Dentre as dificuldades apontadas, uma delas levantou o fato de que o educador não é valorizado e que por isso “não tem uma vida fácil”, uma outra foi

enfática ou afirmar que “nem todo educador de adultos pode ser um alfabetizador de adultos”, algumas das razões ou interpretações das afirmações acima serão descritas e discutidas no desenvolvimento desta temática. A seguir o quadro das considerações acima codificadas.

**Quadro 5 - Visão sobre educador de adultos**

<b>Subcategorias</b>	<i>Indicadores</i>
<b>O papel do educador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facilitador</i></li> <li>• <i>Entender quem é o adulto que está na educação de adultos</i></li> <li>• <i>Reconhecer e valorizar cada percurso</i></li> <li>• <i>Deve partir do que é significativo às pessoas</i></li> <li>• <i>Promover oportunidades de aprendizagem</i></li> <li>• <i>Ver dificuldades como desafios a ultrapassar</i></li> <li>• <i>Gerir situações para que todos tenham oportunidades de fala e expressão</i></li> <li>• <i>Ter fé nos homens</i></li> <li>• <i>Não fazer por eles</i></li> <li>• <i>Manter uma relação horizontal, de troca de saberes</i></li> </ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprendente – não sabe de tudo</i></li> <li>• <i>Gosta do que faz</i></li> </ul>
<b>Formação necessária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formação teórica sólida e holística</i></li> <li>• <i>Formação humanista</i></li> <li>• <i>Formação técnica e humana</i></li> <li>• <i>Formação necessária para desempenhar um bom trabalho</i></li> <li>• <i>Formação permanente</i></li> </ul>
<b>O que gosta na atividade educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contato com os participantes</i></li> <li>• <i>Interação com os idosos</i></li> <li>• <i>Trocas de saberes</i></li> </ul>
<b>Dificuldades e especificidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Educador não é valorizado - não tem uma vida fácil</i></li> <li>• <i>Nem todo educador de adultos pode ser um alfabetizador de adultos</i></li> </ul>

### 3.5.1. O papel do educador

Para as entrevistadas o papel do educador é ser um facilitador do processo de aprendizagem: “Eu acho que o educador de adultos, ele é um dinamizador de

atividades, ele é um facilitador” (Dominique). Todas elas, com exceção de Celeste expressam em suas falas o termo facilitador ao se referirem ao educador de adultos. Entretanto, apesar de Celeste não emitir o termo, ela expressa como sendo uma pessoa que ajuda ou auxilia alguém a conquistar determinados objetivos de aprendizagem. Isto é, aquele que ajuda o educando criando condições para o melhor aproveitamento daquela oportunidade, no alcance dos objetivos almejados. O educador não deve ser um impositor ou doador de conteúdo, como mencionou Dominique, mas um facilitador do processo educativo, o que está muito ligado ao acolhimento e a empatia, de acordo com o que é dito pelas entrevistadas.

E temos que criar essas condições para que essas pessoas não desistam. E eu acho que isso também parte dos educadores, a saber acolhe-los e saber criar, então, as ferramentas, e as condições, e as oportunidades para que eles consigam corresponder da melhor forma, e consigam sentir-se bem... em quererem continuar e não desistir. Pronto. (Celeste)

Segundo Freire (1987, p. 40), “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do ‘logos’.” Seu papel é contribuir de maneira efetiva para que o educando possa reconhecer-se capaz de produzir seu próprio conhecimento à medida que avança da consciência ingênua para uma consciência cada vez mais crítica, “o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (Freire, 1996, p. 28). Mais do que isso, o educador é alguém que se desafia e também desafia o educando a problematizar a realidade, na busca pelo verdadeiro conhecimento, “desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo.” (Freire, 1981, p. 44).

A entrevistada Dominique ressalta ainda que para que o papel do educador seja contemplado é necessário “entender quem é o adulto que está na educação de adultos”, reconhecendo e valorizando cada percurso, como objetivo de acessar este educando, compreendendo seus anseios, suas lutas e os desafios que enfrenta na sua relação com o mundo e com os outros homens.

Ele pode dominar a técnica do mundo, ter o conteúdo teórico do mundo, se ele não entender quem é aquele adulto, não vai funcionar. Ele tem que entender

quem é aquele adulto, o que aquele adulto quer, quais são os objetivos daquele adulto e o quê que ele pode ajudar aquele adulto. (Dominique)

O reconhecimento do outro, na prática educativa, é a percepção de que o outro não é objeto de sua ação epistemológica, mas também sujeito dela, ou seja, é o reconhecimento da vocação dos homens pela sua potencialidade em ser mais. Por isso mesmo, o reconhecimento não pode ser feito no isolamento, mas na comunhão com outros, pois “o autoreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro” (Freire, 1987, p. 9). Este reconhecimento dá lugar ao respeito e ao diálogo, entretanto, “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade [...] se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola” (Freire, 1996, p. 26).

Dominique e Celeste apontam que para que a prática educativa com adultos possa lograr êxito é preciso considerar as históricas de vida e valorizá-las, partindo delas para que o aprendizado tenha um contexto prático que advém da vida dessas pessoas, pois o conteúdo da ação pedagógica não pode ser desvinculado da realidade concreta dos educandos.

Porque o aluno já tem uma bagagem... [...] O aluno, ele já tem uma bagagem, ele não parte do zero. Aquele adulto, ele não parte do zero, ele tem uma história de vida. Então, se você não entender aquela história de vida e partir dali, não consegue. (Dominique)

De acordo com Celeste os conhecimentos prévios dos educandos vão facilitar o processo de aprendizagem e devem ser valorizados. O educador, por sua vez, deve partir do que é significativo às pessoas, sendo uma oportunidade de aprofundamento da temática proposta pelos educandos “e temas com os quais se sintam à vontade para poderem aproveitar... poderem aprofundar... estudar...” (Celeste).

Freire (1996) ressalta que o educador ao partir dos conhecimentos dos educandos e do lhes é significativo também vai fazendo a leitura de mundo que grupos populares fazem do seu próprio contexto, de modo que consiga captar a compreensão da presença no mundo da qual se percebem, ou seja, o educador, a partir do diálogo com os educandos sobre seus conhecimentos e sobre sua visão acerca de determinados temas, vai fazendo a leitura da leitura de mundo dos educandos. E está leitura de mundo não pode ser desconsiderada, pois precede a leitura da palavra e

advém da experiência e da vida de cada educando, ou seja, é como ele se percebe no mundo. Respeitar isso é fundamental para avançar na produção do conhecimento.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (Freire, 1996, p. 46)

A partir do diálogo e da problematização da realidade alguns desses saberes vão se revelando incompletos ou até mesmo distorcidos da realidade, contribuindo, assim, para a promoção de novas oportunidades de aprendizado.

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 1996, p. 32).

Para Ayla, o educador de adultos também é um trabalhador social e ator político, “no sentido de promover contextos e oportunidades de aprendizagem e educação para todas e para todos”. Freire (1981) identifica o trabalhador social como aquele que trabalha com os indivíduos para que a mudança social aconteça, “não teme a liberdade, não prescreve, não manipula. Mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita também o espontaneísmo” (Freire, 1981, p. 34). Por isso, é, também, aquele que está à frente da organização consciente das massas populares oprimidas, buscando conhecer a realidade em que atua para também conhecer o que pode ser feito para que a mudança seja efetivada. Sendo um ator político no engajamento da mudança social, o papel do educador é promover a partilha de conhecimentos, em busca da construção colaborativa de um futuro cada vez melhor:

[...] do ponto de vista social, é alguém politicamente ativo, para garantir o direito à educação para todos e para todas, com o respeito pela dignidade de todos, com valores muito claros de democracia, de justiça social, que são essenciais em alguém que trabalha na educação, e, muito mais educação de adultos. Portanto, não é um trabalho fechado numa sala de formação, é um trabalho que tem de ser aberto a comunidade e é um trabalho que é uma vida, ou seja,

ser educador de adultos não é só uma profissão, é uma vida. É... porque, é muito para além daquilo que nós fazemos no nosso horário de trabalho. (Ayla)

Nesse sentido, o educador de adultos tem um papel fundamental que é incentivar o pensamento crítico por meio do diálogo, fazendo com que todos tenham direito de fala e expressão.

Ao relatar um incidente da sua experiência no projeto, Celeste menciona que durante um diálogo em grupo, um dos participantes não parava de falar, fazendo com que os outros não tivessem espaço de fala, acarretando, portanto, na antipatia de alguns frente a essa situação, dificultando o diálogo mútuo entre os participantes. Utilizando está ilustração, Celeste acrescenta que é imprescindível gerir determinadas situações na ação educativa, para que todos tenham oportunidades de fala e também de expressão, entretanto, nem sempre essa gestão é fácil, pois requer o conhecimento de estratégias de ação para administração destas dificuldades.

Dificuldades como está e tantas outras que se encontram na prática educativa devem ser vistas como desafios a ultrapassar, pois, de acordo com Ayla, são de responsabilidade do educador superá-las, afinal “tem de haver solução, ou seja, há esperança, há a fé, a fé que o outro é capaz, independentemente das dificuldades. Nós temos dificuldades, vamos ter de arranjar maneira de elas ultrapassar” (Ayla). Outro aspecto importante desta fala de Ayla, diz respeito ao fato do educador ser capaz de ter “fé no que o outro é capaz. E essa esperança, de que eu posso não conseguir sozinha, mas posso pedir ajuda, e conseguindo ajuda, se calhar, chegamos lá, mesmo enquanto equipa” (Ayla). Ter fé nos homens e “não fazer por eles, se for preciso fazer com eles, mas o objetivo é que eles façam, a pessoa seja autónoma” (Ayla).

Segundo a apreensão das falas de Ayla e Celeste, o trabalho colaborativo, é próprio da função do educador e começa desde a parte pedagógica, através do auxílio de outros profissionais, como teóricos ou equipa educativa, em busca da melhor solução para a superação de determinados obstáculos de aprendizagem, até mesmo durante a ação em si, que depende de um trabalho em conjunto com os próprios educandos na busca por encontrar o melhor caminho para o aprendizado.

Nesta última análise, compreende-se que educador e educando, por mais que tenham níveis diferentes de percepção de mundo, são sujeitos de um mesmo processo educativo. O papel do educador, portanto, seria descobrir em conjunto com o educando o melhor caminho para o aprendizado de ambos, promovendo a

autonomia daquele frente ao objeto do conhecimento, não fazendo por eles, mas tendo plena fé que este é capaz, dentro das suas possibilidades.

[...] era importante damos sempre as ferramentas para eles próprios, também, serem capazes de superar os obstáculos ou as situações que precisavam de ser superadas. Nós estávamos sempre a tentar ajudar..., mas... sendo eles capazes de o fazer, não é? ...não somos nós que vamos fazer por eles. Era essa a ideia, muito importante! Portanto, eles sentirem que tem o comando da situação. Pronto. Eu acho que esse empoderamento e essa possibilidade, de serem eles, conseguirem encontrar a resposta para uma determinada questão, por eles próprios, também faz parte de um processo de aprendizagem. Que que tem muito a ver com os próprios princípios que Paulo Freire também nos transmite e servem-nos, portanto, de suporte àquilo que procuramos fazer... Pronto. (Celeste)

Fé e esperança, termos utilizados na fala de Ayla, são princípios freireanos que compõe toda uma concepção humanista de educação, da qual detalhamos no primeiro capítulo, que advém de uma compreensão profunda sobre a vocação humana de ser mais, da qual é praticada por meio do diálogo, através de uma relação horizontal de troca de saberes, em busca do reconhecimento do outro, como seu semelhante, para a transformação da realidade opressora.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. [...] Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. (Freire, 1987, p. 46).

A esperança, por sua vez, está ligada à fé na capacidade humana de transformação e mudança para a superação da contradição opressores-oprimidos, o que envolve humildade, amor e também paciência, principalmente, por parte do educador, durante o processo pedagógico de conscientização da realidade.

Entretanto, “a verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, preciso torna-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível hoje” (Freire, 1981, p. 49).

Outro aspecto mencionado pelas entrevistadas sobre o papel do educador, mas já abordado em assuntos transversais, está diretamente ligada à questão do diálogo, que é manter uma relação horizontal, de troca de saberes com os educandos, “eu acho que eles sabem umas coisas e eu sei outras, é uma troca de saberes. Eles aprendem umas coisas eu aprendo outras. [...] somos e estamos lá numa relação de igual. Somos aprendentes” (Bete). Neste mesmo pensamento, a entrevistada Celeste, também afirma que o educador “não se pode sentir em que está no patamar acima”, mas abrir espaço para continuar aprendendo e dialogando com os educandos, que possuem outros saberes e outras vivências de mundo.

[...] a semelhança de Paulo Freire, criar aquela oportunidade de diálogo horizontal. Eu acho que é muito importante, porque é isso que faz com que a pessoa se sinta ao mesmo nível, enquanto pessoa, pode não estar no mesmo nível de formação, não é? ...basta ela estar no papel de estudante, de aprendente, e outra pessoa ser o professor, não é? ...quer queiramos, quer não, o estatuto reconhece-a ou dá-lhe esse reconhecimento, mas no dia-a-dia ou nos momentos... (Celeste)

Na semelhança do que as entrevistadas afirmam, Freire (1987) aponta que o educador não é somente educador, mas alguém que também está aprendendo, pelo fato de ser, em conjunto com o educando, sujeito da aprendizagem. Não pode ser, portanto, um impositor de verdades, mas um problematizador delas, na busca pela liberdade e pela realização em ser mais nos homens.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 1987, p. 39).

#### 3.4.2. Características

Tendo apreendido o papel do educador, através dos indicadores das funções do educador nas falas das entrevistadas, algumas poucas características também lhe foram atribuídas e estão muito associadas ao que já foi considerado anteriormente. Uma das características apontadas vê o educador como aprendente, isto é, aquele que não sabe de tudo: “Para mim, na minha visão, eu acho que um educador é um aprendente” (Bete); “é o reconhecimento também de que nós não podemos saber tudo. E o educador de adultos não sabe de tudo” (Ayla).

Freire (1989) ao demonstrar o caráter autoritário da sentença “quem sabe, ensina a quem não sabe”, afirma que o educador, se realmente sabe de algo, precisa reconhecer os educandos como, também, sujeitos do processo de aprendizagem, e mais ainda, reconhecer que o conhecimento não é estático ou finalizado a ponto de ser transferido de quem “sabe” para o que “não sabe”, pelo contrário ele é produzido historicamente através e entre os homens.

A outra característica mencionada, identifica o educador de adultos como aquele que gosta do que faz:

É obvio que é preciso ter aptidão, não sei se é esse o termo, mas é ter o gostar do que está a fazer, entregar-se àquilo que está a fazer, mas por gosto né, porque quando estás a gostar, quando tu gostas de uma coisa e eu faço..., faço é com prazer. Se estás contrariada, se estás a fazer uma coisa, mas não gostas de fazer, tu não consegues, não consegues ser tu mesmo, não consegues ser simpático, não consegues... não há empatia, não é? Porque está contrariada, não está satisfeita, contrariada... pronto. E isso é fundamental. (Bete)

Como educar envolve uma concepção humanista da educação, o gostar do que faz, está muito associado ao gosto pelo processo de libertação dos homens, pois “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (Freire, 1996, p. 27).

### 3.4.3. Formação necessária

Quando questionado às entrevistadas sobre a formação necessária ao educador de adultos, foram atribuídos cinco indicadores que se complementam na sua base: formação teórica sólida e holística, formação humanista, formação técnica

e humana, formação necessária para desempenhar um bom trabalho e formação permanente.

Em relação ao primeiro indicador, a entrevistada Ayla afirma que “em primeiro lugar, ter uma formação teórica. Não há nada mais prático do que uma boa teoria [...] Ter uma formação sólida, teórica, com princípios muito claros. Mas, essa teoria aberta [...] ter uma formação teórica sólida, mas holística”. Ao apontar a necessidade de uma formação teórica sólida e holística, dá exemplo da teoria da humanidade, que advém da área da saúde, para explicar que o educador de adultos não precisa buscar apenas fontes da área da educação, que a princípio são extremamente importantes e necessários, mas que pode também buscar outras teorias em outras áreas, que ampliariam seu conhecimento, para atuar de modo mais ativo e consciente na sua prática educativa com adultos idosos, por exemplo.

Outro indicador, também mencionado por Ayla é a formação humanista, para ela é fundamental que o educador de adultos invista na sua formação humanista, que está muito ligada a questão relacional, seja com o outro, consigo próprio ou com a própria aprendizagem. De acordo com a entrevistada esta formação permite uma reflexão sobre o próprio percurso enquanto aprendente ao longo da vida, avaliando competências e desafios a ultrapassar.

A formação técnica e humana foi outro indicador encontrado para dar conta daquilo que a entrevistada Dominique coloca como “educador completo” e a entrevistada Bete coloca como “formações paralelas”. Para elas, a formação do educador além de ser imbuída de uma formação teórica com conceitos metodológicos e humanistas, o educador precisa se revestir de uma formação humanista na prática, na sua vivência do dia a dia, nas suas experiências de vida, da qual não poderiam ser aprendidas apenas na licenciatura, mas, também, em outros espaços educativos: “...não é só a formação acadêmica que ajuda, não é? Pronto. Depois há toda uma experiência de vida né” (Bete).

A formação envolve também o reconhecimento do outro como ser humano, não um simples objeto de uma prática educativa, mas também sujeito do ato de conhecer. Na opinião de Bete, a educação formal não dá conta sozinha deste tipo de formação, pois implica “formações paralelas”, isto é, “os licenciados não descobrem na formação, são formações paralelas [...] já ouviram muito, falar de empatia, ouviram muito falar de disponibilidade, ouviram muito de falar de humanismo, conhecer Paulo Freire... tudo isso, ajuda a construir, enquanto, formador, enquanto, educador” (Bete).

Neste sentido, as “formações paralelas”, da qual Bete se refere, fazem parte da formação do educador, para que este consiga atingir o que Dominique aponta como “educador completo”:

[...] a docência, ela tem que ter um conhecimento, ela tem que ter ética, ela tem que ser pensada, ela tem que ser vivida, sentida... da mesma forma a aprendizagem, não é a aprendizagem pela aprendizagem, também o ensino não é o ensino pelo ensino, é você ir além do fato de estar ensinando um conteúdo, é você realmente olhar para aquele aluno e entender aquele aluno, aquele formando, aquele adulto que participa de um projeto de educação popular, e, vê-lo, primeiro, como ser humano, depois como aluno. E também, apesar de ter toda essa questão da filosofia, Freire, ele não abre mão da metodologia, de ter uma metodologia do ensino. Não é só uma coisa assim filosófica, pensativa, aí amorosidade..., dialogicidade. Sim, nas relações humanas, mas que tem que ter uma coisa sistematizada, tem que ter uma metodologia contextualizada, obviamente. Mas ele, o Freire, ele preza pela teoria, mas ele também preza pela prática. Pela filosofia, mas pela metodologia também [...] porque o professor, ele tem que ser completo. Ele tem que ser um professor pesquisador, um professor que tenha método, que tenha conhecimento e que também tenha essa visão humanística da educação [...] de acordo com Paulo Freire, ele tem que ser dotado de todas essas características, ele tem que ter o lado humanista, e o lado crítico, e o lado pesquisador, o lado metodológico, então, acho que é um educador completo. (Dominique)

Considerando estes aspectos mencionados pelas entrevistadas, algumas aproximações ao pensamento freireano sobre a formação necessária ao educador, podem ser apontadas. Primeiramente, é no reconhecimento de que o aprendizado é uma prática estritamente humana que Freire (1996) é levado a afirmar: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996, p. 37). Esta compreensão traz o entendimento de que a prática educativa, enquanto dimensão social da formação humana, precisa ser considerada a partir de uma concepção humanista, logo compreende-se que o educador deva ser consciente disso, por isso sua formação não pode ser aquém deste entendimento, sob pena de desenvolver práticas de desumanização.

[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p. 54)

Para Freire (1996) a formação do educador humanista consiste na busca constante pelo conhecimento, por isso mesmo não é uma tarefa simples, exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação ao novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, entre outros saberes, descritos pelo autor.

Portanto, a formação técnica também faz parte da formação do educador, e não pode estar desvincula da formação humana, pois é resultado da práxis, ação e reflexão, “neste sentido, a formação técnica-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (Freire, 1989, p. 90).

Os outros dois últimos indicadores correspondem ao entendimento de que além dos itens mencionados, a formação precisar ser aquela necessária para o educador desempenhar um bom trabalho e ela precisa ser uma formação permanente. Por exemplo, “para lhes ensinar a trabalhar com o Twitter eu tenho que aprender primeiro, certo? Então, eu tenho que me dedicar a esta formação” (Bete). Para Celeste, mesmo que o educador busque sempre formação, nunca estará totalmente preparado, pois há sempre imprevistos, há sempre situações desafiantes, mas o educador precisa estar preparado para ser capaz de encontrar a melhor estratégia para superar qualquer obstáculo, por isso a importância da formação para alargar seus conhecimentos e atitudes para conseguir tirar o melhor proveito em circunstâncias adversas, “isso é uma preocupação que o formador e o educador deve ter sempre, essa preocupação de conseguir estar capaz de fazer bem o seu papel... de formador, de educador, de..., se calhar, ...de amigo” (Celeste).

Essa preocupação do educador em estar sempre capaz de exercer sua atividade de forma plena, através da busca pela formação necessária para desempenhar um bom trabalho, está muito ligada também a preocupação com a formação permanente. Bete, lá no início, quando declara que uma das suas

motivações e interesses é a atualização de conhecimentos, está resposta justifica também sua visão acerca da formação necessária ao educador de adultos:

Porque se tu ficas numa licenciatura, e ficaste com uma licenciatura e ok, eu tenho uma licenciatura e agora não faço mais nada... Não. Tu tens que ir sempre investindo, tens sempre que ir procurando aquilo que tu... aquilo que te faz falta... conhecendo o teu público e perceber, ok, com este público eu estou a precisar de fazer... de perceber melhor como é que se trabalha com uma ferramenta qualquer... (Bete)

O educador de adultos precisa estar atento às necessidades do público do qual vai trabalhar, sempre buscando conhecer além do que a formação formal lhe propõe, conhecer o público, a cultura, os gostos pessoais, os anseios de aprendizagem também faz parte da sua formação necessária e da sua busca permanente.

Quando Freire (1987, 1996) traz a reflexão sobre a inconclusão dos homens e sobre a sua capacidade de se saber incompleto, traz também uma análise sobre as raízes da educação como um quefazer humano e permanente, por conta da sua própria inconclusão e das transformações que ocorrem no mundo e no homem. Nesse sentido, a formação do educador de adultos deve ser permanente, resultado de um processo crítico de apreensão da realidade, que se faz a partir da curiosidade, da inquietude e da reflexão, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18).

#### 3.4.4. O que gosta na atividade educativa

Ao perguntar às entrevistadas o que gostam na atividade de educativa, três respostas foram identificadas e estão interrelacionadas. A primeira é o contato com os participantes: “O que eu mais gosto é o contacto com eles, sem dúvida!” (Bete); “Das pessoas. Estar com elas, aprender com elas, o carinho delas, é o... é o que eu gosto mais.” (Ayla). A segunda resposta também está relacionada com o contato com os participantes, no entanto, a entrevistada foi mais específica: “o que eu mais gosto é da interação com os idosos, principalmente [...] de sentir que estou contribuindo de alguma forma e aprendendo também [...] então essa troca, essa interação é o que eu mais gosto” (Dominique).

A terceira resposta, mesmo não sendo classificada as falas das outras entrevistadas neste quadro indicativo, percebe-se na resposta de Ayla e Dominique, que elas também apreciam essa troca de saberes com os participantes, pois o próprio contato com eles, diz desses momentos de troca. Outro argumento, é que se prestarmos atenção nas falas de Bete, ou mesmo das outras entrevistadas, durante a entrevista, elas falam muito sobre a postura do educador como aprendente e dessa troca de saberes durante o processo educativo. Por isso, não podemos deixar de lado que apesar das respostas dessas entrevistadas não terem sido classificadas neste indicador de maneira direta, por conta da ênfase percebida nas respostas, as entrevistadas, de forma indireta, também deixaram transparecer que a troca de saberes, também fazem parte do seu gosto por educar. Em contrapartida, na fala de Celeste, está ênfase é muito direta:

Gosto imenso de poder estar nesses momentos de troca de... de saberes, de conhecimentos, de aprendizagens. [...] Mas... eu acho que é muito... muito é essa, essa riqueza... de poder aprender com essas pessoas, quando elas achavam que nós é que lhes íamos a ensinar. Na verdade elas ensinam-nos muito e mais até, do que aquilo que ela já alguma vez imaginavam..., portanto, ...é essa valorização, que eu acho que faz parte... esta troca, esta partilha enriquecedora... é muito enriquecedora, não só para eles... [...] mas para nós, enquanto equipa, enquanto formadores, enquanto alguém que se preparou... (Celeste).

Uma das características do educador de adultos e já mencionada pelas entrevistadas, é o gostar do que faz, é ter essa amorosidade pelo educando e pela prática educativa, o que justifica a pergunta feita a elas. Neste sentido, observa-se, pelo teor das respostas, pelo modo como falam e pelas expressões durante a entrevista, que realmente gostam do que fazem e transmitem isso com muita alegria e emoção. Realmente ao ouvi-las deu para sentir o clima amistoso com qual se dedicam a função educativa, seja no projeto ou em outros espaços de aprendizagem.

#### 3.4.5. Dificuldades e especificidades

Ao final da entrevista, foi perguntado às entrevistadas o que elas gostavam mais na atividade educativa, relatado no tópico anterior, e também o que elas gostavam menos bem como as dificuldades que sentiam enquanto educadoras. As

respostas se alargaram de tal maneira, que houve a necessidade de dividi-las entre o eixo temático educador de adultos e o eixo problemáticas e desafios do projeto, este último será pauta mais à frente.

Mas, em relação a categoria dificuldades e especificidades da temática educador de adultos, localizou-se dois indicadores, bastante pertinentes. O primeiro, expressa uma visão já apontada sobre a educação de adultos e que também recaiu na análise que a entrevistada faz sobre o educador. Para ela o educador não é valorizado: “não tem uma vida fácil” (Bete). Ao analisarmos o contexto geral dessa fala, observamos que está muito associado à expectativa de mudança e de alcance de oportunidades, das quais a entrevistada não encontra na área educativa há alguns anos e, apesar de demonstrar descontentamento quanto a isso, parece existir alguma esperança para mudança frente às problemáticas e aos desafios da função educativa.

O outro indicador também revela uma visão já anunciada, por uma das entrevistadas, e expressa certa especificidade na formação do educador de adultos. No eixo temático visão sobre alfabetização de adultos, quando Dominique analisa a alfabetização de adultos como feita na base da boa vontade, afirma a necessidade de uma formação específica. Em outra parte da entrevista ela retoma este pensamento, e complementa sua afirmação dizendo: “nem todo educador de adultos pode ser um alfabetizador de adultos” (Dominique). Uma afirmação acrescentada posteriormente por argumentos, que responde a afirmação da necessidade de formação específica ao educador alfabetizador de adultos, revelando seu olhar para as especificidades desta formação:

na minha opinião, essa questão da formação é o grande tendão de Aquiles assim, da educação de adultos, porque parece que educador de adultos pode ser qualquer pessoa, você só basta ter vontade de trabalhar no terreno e você já está apto a ser um educador de adultos, isso aí eu acho um grande equívoco, ou pessoas de qualquer área de formação...: - Não, porque eu sou engenheiro mecânico, eu vou dar uma formação é... pra quem quer tirar um curso técnico de engenharia mecânica. Mas às vezes essa pessoa não tem nem metodologia de ensino. Qualquer pessoa pode ensinar o adulto... alfabetização, qualquer pessoa com 2º grau, que sabe ler e escrever pode alfabetizar..., eu não acho que pode ser assim. Eu acho que, principalmente alfabetizar, você ensinar uma pessoa a ler e a escrever, não é uma coisa simples, que qualquer pessoa possa fazer. Porém, nos contextos de educação de adultos, voltado à alfabetização,

vai muito na base da boa vontade, do voluntariado, e isso para mim, só isso não, não basta, porque tem a boa vontade, você querer é fundamental, mas se você não tem a competência técnica para aquilo, a competência metodológica para aquilo, não... na minha opinião não funciona, e, para mim, esse é um grande gargalo, tanto dos programas de educação de adultos no Brasil, como em Portugal. (Dominique)

Sobre este aspecto, Freire (1996) também já havia se questionado: “como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?” (Freire, 1996, p. 32).

### **3.6. A formação observada**

No decorrer das entrevistas houve a informação de que apesar do projeto ter pausado suas atividades durante 2020 e 2021, os anos de maior impacto da pandemia, agora a realidade seria mais otimista, por conta da contenção e maior controle das infecções e, também, do abrandamento do número de mortes causada pelo SARS-CoV-2. Por isso, a perspectiva eram que as atividades retornariam aos poucos, adotando todas as medidas de segurança recomendadas pela Direção-Geral da Saúde. Assim, a previsão do retorno das atividades iniciaria com a formação da equipa em regime híbrido, ou seja, por meio de sessões presenciais e a distância, o que aconteceu entre março e abril de 2022.

Foram realizadas 7 sessões, sendo a primeira e a última presencial e as demais por videochamada, acompanhadas por meio da técnica da observação participante. A observação tinha como objetivo específico analisar as opções teóricas-metodológicas que a formação propõe para a prática educativa e identificar as contribuições e influência do pensamento de Paulo Freire. Para isso procurou-se perceber algumas indicações do contexto da formação, como o perfil do participantes, aspectos da organização e do ambiente de aprendizagem e a forma de avaliação, para melhor compreensão do foco central da observação: o conteúdo e a metodologia.

#### **3.6.1. Participantes**

A Formação em Alfabetização de Pessoas Adultas 2022 do Projeto Letras Prá Vida, contou com 27 inscritos, tendo a participação majoritariamente composta por mulheres e apenas 2 homens. Entre os participantes estavam professores do ensino superior, estudantes em processo de estágio acadêmico, membros de duas instituições parceiras e pessoas locais sem vínculo anterior com o projeto.

A frequência média dos participantes nas sessões era em torno de 75%, na qual as sessões presenciais obtiveram alguma dificuldade em reunir todos os inscritos por conta de fatores diversos, desde dificuldades no transporte até problemas pessoais como horário laboral, entre outros. E as sessões a distância com alguma variação no número de participantes, seja pela facilidade de logout, visto aos compromissos de alguns, ou por adversidades que comprometiam e/ou interrompiam a chamada.

### 3.6.2. Organização e ambiente de aprendizagem

As sessões presenciais foram realizadas numa divisão de uma biblioteca, na qual estava organizada com cadeiras com suporte lateral para escrita, num primeiro momento, enfileiradas, voltadas para uma tela de projeção. Em outro momento estas cadeiras foram colocadas em círculo para melhor diálogo entre as pessoas durante o desenvolvimento teórico de determinado conteúdo. Além dessas cadeiras haviam mesas em outro canto da divisão, com arranjos florais e diversos livros sobre elas para realização de atividades em grupos. Como as sessões presenciais foram durante o dia todo, existia também um outro espaço reservado para convivência e lanches.

Esta organização do espaço nos dá grandes indícios do ambiente de aprendizagem proporcionado pela formação, enquanto as sessões presenciais estavam sempre com a presença de flores, livros e materiais disponíveis sobre as mesas, além da variabilidade na disposição das cadeiras para atender às atividades propostas, as sessões por videoconferência eram sempre iniciadas com vídeos e/ou músicas, diálogos e informativos diversos, eram realizadas várias atividades em grupo por meio do sistema de sala simultâneas, interações no bate-papo, indicações a acessos e pesquisa a diversos sites durante as sessões. Além de um grupo nas redes sociais, voltado para partilha de materiais e subsídio à formação, a partir da troca de experiências e manutenção dos diálogos. Ou seja, um ambiente de aprendizagem bastante acolhedor e dinâmico, na busca em equilibrar sempre os momentos de

desenvolvimento mais teórico com diálogos e atividades mais práticas, permitindo a participação de todos.

Entre os materiais disponibilizados pela formação estavam incluídos um saco de pano com pasta dentro, canetas, crachás de identificação, folders promocionais do projeto e de parceiros, uma ficha para cadastro dos dados dos participantes e as folhas das atividades. Os outros materiais com os conteúdos, as atividades e as referências teóricas da formação foram fornecidas, através do grupo das redes sociais e do bate-papo nas videoconferências, em arquivos digitais e por links de sites sugeridos sobre aquele determinado tema. Materiais estes, bastante pertinentes para o contexto formativo proposto.

Em relação a organização e utilização do tempo, observou-se que em algumas sessões o tempo foi relativamente curto para o desenvolvimento da proposta do dia, no entanto, devia-se ao grande envolvimento do grupo em determinados diálogos, mas no geral o planeamento do tempo fora suficiente para a proposta da formação.

### 3.6.3. Conteúdo da formação

O conteúdo da formação foi analisado a partir de quatro subcategorias: conteúdos abordados, autores mencionados, relação com conhecimentos prévios, contextualização e exemplificação do conteúdo. A questão dos conhecimentos prévios e da contextualização e exemplificação do conteúdo foram mencionados diversas vezes pelas entrevistadas, como fatores relevantes do processo educativo e estão associados ao pensamento freireano, por este motivo foram considerados na análise.

Os conteúdos abordados na formação foram divididos em quatro eixos temáticos: 1. Fundamentos teóricos–metodológicos de educação de adultos; 2. Metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em alfabetização de adultos, a partir da abordagem de Paulo Freire; 3. Literacia digital crítica; e 4. Práticas emancipatórias de alfabetização de adultos. Estes conteúdos foram analisados a partir da participação na formação, por meio dos relatórios de campo de cada sessão, dos registros das atividades realizadas durante as sessões e dos arquivos dos conteúdos disponibilizados. Não é intuito aqui esgotar uma explicação do que foi desenvolvido em cada eixo temático, mas apenas indicar os conteúdos abordados na formação.

No primeiro eixo temático, sobre os fundamentos teóricos-metodológicos da educação de adultos, foram trabalhados os princípios da educação de adultos;

conceito de Andragogia e a fé como fundamento teológico da educação da pessoa adulta; a questão da independência e da autonomia e sua relação com o autoconceito e a aprendizagem; a importância da participação da pessoa adulta no estabelecimento dos seus objetivos de aprendizagem; a importância de compreender as percepções das pessoas, as experiências de vida como ponto de partida para o aprendizado; estilos de aprendizagem na pessoa adulta que envolve mais dependência ou independência, mais reflexão ou mais impulsividade, mais flexibilidade ou rigidez em seu comportamento, na busca pelo conhecimento; e algumas características do participante adulto.

O eixo metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em alfabetização de adultos, a partir da abordagem de Paulo Freire, foi dividido em dois blocos, o primeiro destinado ao desenvolvimento teórico dos fundamentos freireanos da educação de adultos e o segundo destinado a exploração das etapas do método Paulo Freire, finalizada com uma atividade de decomposição de palavras geradoras e formação de novas palavras, frases e textos, como prática do conteúdo tratado.

Os fundamentos teóricos do pensamento freireano foram abordados a partir dos objetivos da educação de adultos elencados pela própria concepção do autor, que envolve: o desenvolvimento da consciência crítica, que se faz através da literacia crítica; a busca pela transformação social e pelo reconhecimento dos sujeitos como seres ativos; a busca pela humanização por meio do diálogo e do respeito às diferentes perspectivas advindos do contexto e vivência de cada pessoa; a luta incessante contra a dominação, doutrinação e alienação dos homens. Ao elencar cada um desses objetivos da educação, diversos exemplos foram apontados de práticas do projeto e das atitudes dos educadores, frente aos objetivos mencionados.

As etapas do método Paulo Freire foram desenvolvidas a partir de uma pequena contextualização histórica da aplicação do método, conceituação da metodologia do círculo de cultura e a explicação de cada etapa, divididas por seis passos: pesquisa do universo temático; seleção de temas e palavras geradora; criação de situações sociológicas existenciais ou codificação de temas geradores; elaboração de fichas de roteiro; elaboração de fichas com a decomposição fonética; e diálogo no interior do círculo de cultura. Além das etapas, falou-se um pouco sobre a crítica freireana aos manuais de alfabetização e do incentivo à confecção de materiais em conjunto com os envolvidos, para promover de fato uma educação libertadora. Ao final, como prática do conteúdo, foi proposta uma atividade em

pequenos grupos, de decomposição de palavras geradoras e formação de novas palavras, frases e textos.

A temática da literacia digital crítica foi abordada a partir dos seguintes assuntos: liberdade de expressão, informação democrática e desinformação, fake news: as notícias falsas, o uso da internet de forma crítica, o uso da internet e a identificação dos seus perigos, os cuidados que devemos ter com as fontes de informações, fontes seguras que tratam sobre o assunto das notícias falsas e da desinformação, e também abordagens práticas de ensino ao uso das tecnologias, a partir de desafios lançados.

O último eixo temático, práticas emancipatórias de alfabetização de adultos, como o próprio tema indica foi proposto o planeamento de sessões de várias oficinas do projeto Letras Prá Vida de acordo com determinado contexto e perfil dos participantes, que envolveram discussões gerais e em pequenos grupos.

Quanto aos autores mencionados de forma oral e indicados pela bibliografia da formação, seguramente Paulo Freire foi um dos autores mais mencionados, mas outros também o foram, durante as discussões e durante as explanações realizadas sobre cada tema, como o autor Knowles para tratar do conceito de Andragogia, Witkin para tratar dos estilos de aprendizagem na pessoa adulta, bem como as diversas indicações de literatura, como por exemplo, os livros: Humanidade de Yves Gineste e Jérôme Pollissier, Fábrica de mentiras de Paulo Pena, A epidemia de fake news e a guerra da desinformação de Fernando Esteves e Gustavo Sampaio, entre outros.

Sobre a relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos participantes, observou-se que sempre que iniciava uma determinada abordagem temática, os conhecimentos dos participantes eram sempre solicitados através de dinâmicas, por exemplo, na primeira sessão, quando foi introduzido a questão dos fundamentos teóricos-metodológicos da educação de adultos todos puderam participar alimentando uma nuvem de palavras-chaves e expondo comentários sobre o que entendia por princípios da educação de adultos. O mesmo acontecia, quando um novo tema era lançado ou através dos debates em grupos acerca de determinado assunto, partindo sempre dos conhecimentos dos participantes, que depois eram divulgados por uma exposição geral e complementados por novos elementos.

Em se tratando da contextualização e exemplificação do conteúdo durante a formação, sempre havia a preocupação em relacionar o conteúdo com o contexto do projeto, a partir de exemplos práticos das experiências obtidas. Nesse sentido, a

utilização de exemplos para contextualizar o conteúdo, por vezes era uma ferramenta requerida, e esta utilização trouxe relevância e engajamento aos debates, partindo geralmente dos conhecimentos das pessoas e de suas experiências pessoais com o assunto. Por exemplo, durante a temática de Literacia Digital Crítica vários casos de experiências pessoais sobre situações de burlas pela internet foram relatados, destacando os prejuízos que o não conhecimento dessas ocorrências pode afetar negativamente nossas vidas, pois mesmo conhecendo um pouco a respeito do assunto, corre-se o risco de ser fraudado, imagine se assim não fosse.

#### 3.6.4. Metodologias desenvolvidas

As metodologias desenvolvidas na formação estavam voltadas para abordar o conteúdo, mas também para interação, engajamento e problematização através de atividades diversas. A maioria das dinâmicas estavam planeadas para serem realizadas em pequenos grupos, seguido de discussão coletiva e os conteúdos eram abordados a partir dos conhecimentos e de experiências pessoais.

Inicialmente, para interagir os participantes, as atividades estavam voltadas para o conhecimento e integração do grupo. Durante o desenvolvimento de cada eixo temático, com exceção do último que foi destinado à execução prática, a metodologia estava estruturada sumariamente a partir três momentos: busca pelos conhecimentos dos participantes sobre a temática, desenvolvimento dialógico acerca do conteúdo e problematização do conteúdo, por meio da realização de atividades práticas e desafios. O quadro a seguir sintetiza as atividades executadas durante a abordagem dos conteúdos.

#### **Quadro 6 - Atividades executadas durante a abordagem dos conteúdos**

- Debate sobre o tema dos princípios da educação de adultos a partir dos conhecimentos dos participantes.
- Discussão em pequenos grupos, seguida de discussão geral: enumeração dos princípios da educação de adultos por ordem de importância.
- Desenvolvimento do conteúdo com suporte de slides, vídeos e outros meios digitais.
- Publicação de uma fotografia significativa que tenha relação com a educação de adultos, para engajar o debate acerca da educação de adultos a partir das experiências pessoais.
- Utilização de recursos do zoom para criação de salas de atividades em grupos.
- Interação nas redes sociais: partilha de materiais, atividades e outros assuntos.
- Atividade em pequenos grupos, seguida de discussão geral: decomposição da palavra geradora e formação de novas palavras, frases e textos.

- Debate sobre o tema da Literacia Crítica a partir das experiências dos participantes.
- Utilização de suporte online para realização de tarefas coletivas.
- Pesquisa em pequenos grupos sobre as notícias falsas e a desinformação, seguida de discussão geral.
- Vídeos sobre o tema e indicação de fontes confiáveis sobre o assunto.
- Desafios práticos para engajar debate: ajudar alguém que não saiba a manusear algum meio digital e registrar como foi a experiência e as dificuldades encontradas.
- Debate: como ensinar um adulto? (abordagem prática a partir das experiências do desafio lançado).
- Desafios práticos de empatia e de como lidar em determinadas situações em sessões do projeto.
- Sessão prática: planeamento de uma sessão do projeto, de acordo com determinados contextos e perfil dos participantes.

### 3.6.5. Avaliação

A avaliação da formação ocorrida foi feita de três formas: a partir dos diálogos/atividades realizadas durante às sessões, da própria avaliação coletiva feita ao final da formação e por uma avaliação individual acessada online. Durante as sessões sempre haviam aberturas para partilha de opiniões e conhecimentos e todas as atividades eram dialogadas ao final de cada dinâmica, como uma espécie de avaliação contínua sobre o processo de aprendizagem. Na avaliação coletiva proposta ao final da formação, cada pessoa teve a oportunidade de dar sua contribuição acerca da sua percepção acerca da formação em geral. As avaliações foram bastante positivas e alguns fizeram sugestões, como a possibilidade de estender o número de sessões, dada a complexidade dos assuntos abordados, e a necessidade de sessões práticas no terreno, que no caso seria a próxima etapa do projeto.

Em relação a avaliação individual, foi fornecido um link de acesso a um questionário online, com questões fechadas e abertas. As questões fechadas podiam ser avaliadas do número 1 a 5, sendo que cada número equivalia ao seguinte: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo totalmente. Se tratava de aspectos como a organização da formação, a estrutura, se o programa de formação era interessante, se correspondeu às expectativas e se apresentou utilidade prática para o contexto da alfabetização. Já as questões abertas, perguntavam mais a opinião do inquirido sobre aspectos positivos, os aspectos a melhorar da formação e ainda sobre as temáticas que gostaria de aprofundar na área de Educação de Adultos.

### 3.7. Problemáticas e desafios do projeto

A prática educativa que se diz humanista, enfrenta na sociedade atual alguns problemas e desafios, e isso é percebido desde a sua teoria. Não é por acaso que a visão das educadoras sobre a educação, a alfabetização e a pessoa do educador de adultos já nos revelam alguns destes desafios. Ao descreverem sobre o projeto, o que fazem e como ele funciona, resgatou-se também algumas dessas dificuldades sentidas pelas entrevistadas a partir de exemplos práticos, das quais nos trazem uma noção das limitações e/ou superações que o projeto Letras Prá Vida enfrenta, frente ao importante trabalho social que desenvolve. O quadro abaixo sintetiza estas problemáticas e desafios encontradas nas falas das entrevistadas.

**Quadro 7 - Problemáticas e desafios do projeto**

<b>Subcategorias</b>	<i>Indicadores</i>
<b>Pouco tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>1 ou 2 vezes na semana, curta temporada</i></li> </ul>
<b>Não há financiamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Educadores voluntários</i></li> <li>• <i>Poucos recursos, insegurança e conciliação de jornadas</i></li> </ul>
<b>Projeto e formação ocorrem de acordo com as condições e demanda de voluntários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Consequência: não são consistentes</i></li> </ul>
<b>Dificuldades como desafios a ultrapassar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desescolarização</i></li> <li>• <i>Contexto e equipa muito diversificados</i></li> <li>• <i>Limitações dos participantes</i></li> <li>• <i>Conhecimentos a aprofundar</i></li> </ul>

A queixa do pouco tempo está relacionada com o fato das sessões das oficinas ocorrerem em determinado sítio 1 ou 2 vezes por semana, em apenas 1 hora, ao longo de aproximadamente três a quatro meses. Diante disso, Ayla e Celeste afirmam que uma vez por semana é muito pouco e se o projeto tivesse mais recursos e mais condições, de proporcionar mais sessões durante a semana, os resultados poderiam ser mais satisfatórios. Este descontentamento também é expressado por Dominique:

[...] ver alguém que quer se alfabetizar, e você querer dar mais e não poder, às vezes por uma questão do tempo que é limitado, questão de... de condição

mesmo, de... de tempo, principalmente, porque só são duas sessões por semana assim, e eu sei que a pessoa precisava de mais tempo pra se alfabetizar, e não poder dar esse tempo. Ou quando a pessoa está começando a desenrolar ali, a aprender, aí acaba aquele... a temporada do projeto e só volta a daqui não sei quantos meses, mas não é culpa do projeto, são as condições que a gente tem. (Dominique)

Outra problemática que está relacionada com o pouco tempo destinado ao projeto é a falta de financiamento, pois os educadores são voluntários e existem poucos recursos, com isso insegurança e muito trabalho para que os voluntários consigam conciliar suas jornadas e continuar apoiando o projeto. As palavras de Dominique não poderiam ser melhores para descrever este grande desafio:

[...] um grande calo do projeto é a questão da... do financiamento, não tem financiamento, vai muito na base da boa vontade, da disponibilidade de tempo das pessoas, e, talvez, é... quando o projeto, um dia, se vier ter um financiamento, para que possam pessoas terem..., poder se manter fixas no projeto e o projeto ter mais tempo, ser mais tempo, não ser tão é... sazonal, ser mais constante e com mais tempo pra estar com as pessoas, eu acho que muitas... algumas questões que possam vir a ser melhoradas, com um financiamento, com pessoas que possam realmente estar lá, sem ser de passagem e com mais tempo, as sessões com mais dias na semana, mas com mais tempo para aquelas pessoas que estão se alfabetizando, principalmente, eu acho que o projeto já é bom e pode melhorar muito mais. Mas falta só essas questões que também não dependem da gente, que tem coisas que vão além da boa vontade. Porque até aonde vai a boa vontade funciona, mas a partir do que precisa além da boa vontade, aí já não é com a gente e eu acho que se essas coisas acontecerem vai melhorar pro... para quem está se alfabetizando, principalmente, que é quem precisa de mais tempo e de mais constância nas atividades é quem está se alfabetizando. Grandes paradas prejudicam muito quem está em processo de alfabetização, ainda mais quem já tá na idade avançada, que o tempo conta muito né? (Dominique)

Nestas condições, o projeto e formação, que o próprio oferece, ocorre de acordo com as condições e a demanda de voluntários e como consequência não são tão consistentes.

[...] nós temos a formação. Para quem já tem alguma base é interessante a formação. Mas, eu não acho assim..., que seja uma formação muito..., muito consistente. É feita, mas não é muito... até porque o projeto, ele é um projeto curto, assim... é um período de tempo curto. Não é... [...] 200 dias letivos..., é espaçado, é de voluntariado, são pessoas transitórias que estão passando, os estagiários. Entendeu? Então não tem como ter uma formação muito consistente, se o projeto é... é temporário, é sazonal, acho que a palavra é sazonal [...] Não tem como ter uma formação muito consistente, se o projeto também não é, não é como uma coisa formalizada, é uma... vai de acordo com a demanda e com a... é... às vezes tem uma demanda, mas, às vezes, não tem todos, não têm a quantidade de voluntários, então vai muito de adequar uma coisa à outra, então não tem como ter... [...] quando a pessoa começa a aprender um pouquinho, aí já sai... [...] ...a aprender a alfabetizar um pouquinho, aí já sai e vai fazer outras coisas, entendeu? [...] Mas..., mas é o que é possível, não estou criticando, é o que é possível. [...] ...e outra coisa, e não é só... não é só do projeto, como é de... [...] ...todos os projetos de educação de adultos geralmente é assim, de alfabetização... [...] ...os projetos que existem de alfabetização, geralmente é assim, na base do voluntariado... (Dominique)

Além dessa insegurança por falta de recursos financeiros e humanos, que refletem diretamente os encaminhamentos do projeto, outras dificuldades foram apontadas como desafios a ultrapassar, como a “desescolarização” (Dominique), o contexto e equipa muito diversificados, as limitações dos participantes e a necessidade de aprofundar conhecimentos para continuar.

Para Dominique a maior dificuldade que teve foi desconstruir seu modo de trabalho como professora formatada pela escola, ou seja, foi se “desescolarizar” e abrir a mente para trabalhar naquele outro contexto, um contexto não formal e de educação de adultos. Outra dificuldade estava relacionada com o contexto e equipa muito diversificadas e a capacidade de lidar com as várias visões de cada educador sobre o mesmo assunto, e, também, com os diferentes níveis e objetivos dos educandos.

[...] porque são pessoas com formação distintas, com experiências distintas e que veem a alfabetização de formas distintas, embora no começo a gente [...] faz uma pequena formação sobre os princípios freireanos, sobre o método

Paulo Freire, educação de adultos e tal. E são pessoas, às vezes, têm algum conhecimento teórico, mas assim, na hora da prática de você alfabetizar, é muito complicado para quem não tem experiência com alfabetização, é muito complicado você chegar e alfabetizar [...] E não era um contexto assim..., por exemplo, ficava ali todo mundo se alfabetizando não, tinha várias pessoas, com vários objetivos, fazendo sobre o mesmo tema, sobre... a partir das mesmas palavras, temas geradores, ou palavras geradoras, mais em ritmos muito diferentes e fazendo assim, às vezes, até diferentes, de acordo com o que cada um queria fazer. Então, algumas pessoas não... até... não, prefiro ficar com quem já sabe, porque via que realmente não... pra você chegar e alfabetizar é muito complicado. (Dominique)

A questão do ritmo dos participantes, mencionado por Dominique, envolve não só o tempo de apreensão da aprendizagem, mas também, “porque trabalhamos, maioritariamente, com a população mais velha... temos as questões da memória, temos as questões da motricidade [...] essas limitações físicas, que temos de ultrapassar. E para isso há soluções: as lupas, o aumento do computador [...]” (Ayla), ou seja, o educador tem de estar disposto a ajudar o participante a ultrapassar suas limitações, a arranjar soluções para que este idoso ou idosa possa viver realmente aquela oportunidade de aprendizagem.

Considerando essas limitações dos participantes e apesar de verificar dificuldades em trabalhar com uma equipe tão diversificada, Dominique admite que este contato é importante e essa diversidade ajuda a encontrar soluções para saber lidar com determinadas situações. Por outro lado, desperta a necessidade de se comprometer ainda mais e aprofundar conhecimentos.

### **3.8. Contribuições do pensamento de Paulo Freire**

Com o intuito de analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a formação e a ação educativa dos envolvidos no projeto, foram recolhidos os dados desta investigação através de entrevistas e observação no terreno, sob a ótica de um longo percurso de registro, tratamento de dados, codificação e análise de conteúdo. Estes dados resultaram da seguinte questão: como as contribuições do pensamento freireano inspiram a formação e a prática educativa dos educadores de adultos no

projeto Letras Prá Vida? Para responde-la foi necessário buscar na própria fala das entrevistadas e na observação do curso de formação as indicações possíveis.

Antes de responder propriamente está questão vale retomar aos aspectos gerais mencionados nas entrevistas e recolhidos do contexto da formação, para indicar as contribuições e influência do pensamento de Paulo Freire no projeto Letras Prá Vida. O principal critério utilizado para analisar as contribuições do pensamento freireano, a partir da visão das entrevistadas e da observação da formação, se funda na compreensão de que a visão teórica da qual o educador se orienta, norteia sua prática e está diretamente relacionada à reflexão que este faz sobre o homem e o mundo a sua volta (Freire, 1981).

Neste sentido, buscou-se perceber, na visão de cada entrevistada, aspectos do pensamento freireano no que diz respeito a educação e alfabetização de adultos e, também, sobre o educador de adultos, eixos centrais que envolvem a ação do projeto. Para contextualizar tais visões, procurou-se compreender um pouco do percurso acadêmico e o envolvimento de cada entrevistada com o projeto. Notou-se, portanto, que o histórico acadêmico das entrevistadas na área da educação, nomeadamente, ciências da educação e educação de adultos, indica uma visão ampliada dos vários aspectos do fenômeno educativo, envolvendo, principalmente, a dimensão da educação de adultos ou da educação ao longo da vida em seus vários contextos de abordagem. O que explica, além da densidade do conteúdo levantado, as motivações e os interesses que lhes impulsionaram a participar do projeto, resultando no respectivo envolvimento no mesmo, frente as oportunidades lhes apresentadas.

Todo este contexto objetivo e subjetivo das entrevistadas é suporte para cada visão apresentada, compondo a totalidade das impressões verificadas. Desde os aspectos negativos mencionados, em que visualizam a educação de adultos como não valorizada e, muitas vezes, mera repetição de práticas bancárias no contexto educativo, nos trazem um vislumbre da educação praticada na sociedade atual. Está leitura demonstra um pensamento crítico a respeito das estruturas de dominação transversais ao contexto educativo. Além das críticas, são conscientes de que: a educação é um direito universal e gratuito; nos acompanha ao longo da vida; deve ser baseada no que as pessoas precisam, através da pedagogia da pergunta; além de ser uma relação de partilha e de busca pela transformação do mundo.

Estas visões possuem respaldo na concepção freireana de educação por conta da visão humanista que apresenta. Quando as entrevistadas criticam a educação de

adultos a qual se depara, visualizam a manutenção de práticas desiguais em que não há o reconhecimento da humanidade no outro, porque o outro é tido como passível e dócil diante uma educação que apenas serve para ajustar ou adaptar este adulto a sociedade, percebe-se, então, um tipo de visão contrária a estas práticas dominantes.

Outra contribuição verificada, tem de ver com a compreensão do que seria uma verdadeira educação de adultos, ou seja, aquela que reconhece a educação como um direito e que se estende por toda a vida humana, por isso se desenvolve nos mais variados contextos sociais e culturais. O reconhecimento da educação um elemento cultural, leva à compreensão de que está deve ser baseada no que as pessoas precisam e anseiam, através de uma relação de partilha em busca da transformação do mundo.

Freire (1987) ao expor a pedagogia do oprimido, expõe uma pedagogia do homem, uma pedagogia que reconhece o caráter humanista e não humanitarista da condição humana, portanto, uma educação realizada com e pelos oprimidos. A pedagogia do oprimido se desenvolve na busca do ser mais, por meio da conscientização e da ação libertária dos homens sobre qualquer estrutura de dominação. Seguindo este pensamento, verifica-se um reconhecimento, por parte das entrevistadas, de que a educação praticada na sociedade é uma educação com vestígios opressores, o que justifica a crítica feita sobre tais práticas e a sinalização do que deveria ser uma verdadeira educação.

Nesse sentido, observa-se no discurso das entrevistadas a preocupação em perceber o contexto dos educandos, os seus conhecimentos e em proporcionar uma relação dialógica com os mesmos no processo educativo. Não é em vão, que a questão da relação horizontal e tudo que isto implica é a principal contribuição do pensamento de Paulo Freire levantada das falas das entrevistadas e observando cada discurso, este aspecto é o mais desenvolvido. Outras questões mencionadas pelas entrevistadas acabam por serem aspectos complementares dessa contribuição principal, mas que apresentam uma certa importância na validação do que seria um discurso de influência freireana em sua totalidade teórico-prática.

Quando o assunto da alfabetização foi trazido como parte da educação de adultos, algumas considerações pertinentes das entrevistadas remetiam há determinadas concepções freireanas sobre o tema. Uma estava ligada a visão crítica da alfabetização, na qual, na percepção da entrevistada a alfabetização não pode ser encaminhada apenas na base da boa vontade, existe a necessidade de uma formação

específica, tanto técnica quanto humana. No pensamento de Freire (Freire, 1981; 1989) a alfabetização não deve partir de uma visão ingênua do processo em si, mas de uma visão crítica da realidade, que não envolve apenas saberes dos códigos linguísticos, mas saberes da complexidade humana e da problemática da estrutura social. Conhecer a realidade social dos alfabetizandos, leva o educador a conhecer as expressões concretas de uma realidade social injusta, pois tais realidades não são paralelas, mas parte de um contexto complexo, mais amplo. O que justifica a indicação das entrevistadas a alguns perfis que buscam por alfabetização, configurando um público bastante específico, cujas trajetórias são marcadas pela negação ao acesso à cultura letrada.

A percepção dessa realidade deve levar o educador a valorizar as histórias de vida das pessoas e perceber as desvantagens dessa não participação plena em sociedade, tanto em relação aos aspectos práticos quanto aos aspectos emocionais do alfabetizando. O educando, nesta relação dialógica com o educador, será capaz de reconhecer a própria vivência como parte de uma estrutura social mais ampla, avançando passos para percepção realidade de forma cada vez mais crítica. O sentimento de inferioridade também faz parte desse processo, pois consiste em interferências reproduzidas pelo discurso opressor, que insiste em mitificar a realidade e desviar a capacidade dos homens em ser mais (Freire, 1987).

A alfabetização ao ser analisada como investimento social diz da ação de seus indivíduos frente as situações-limites do dia-a-dia, promovendo uma sociedade através da leitura da palavra-mundo, por meio da autonomia e da liberdade dos seus membros. Saber ler e escrever trata-se de uma tarefa fundamental, para que o sujeito possa ser capaz de fazer, por si mesmo, a leitura das palavras que dão significação ao mundo e uma leitura de mundo, cada vez mais elaborada e crítica, por meio de um processo constante e profundo de reflexão-ação (Freire, 1979; 1981; 1989).

As entrevistadas indicaram o acolhimento e a relação horizontal como facilitadores do processo de alfabetização com adultos, o que retoma novamente à principal contribuição do pensamento freireano mencionada anteriormente. Freire (1987; 1996), vê no diálogo este acolhimento, resultado de busca pela humanização, que se desenvolve através do amor. O diálogo se realiza por meio de uma relação horizontal e no reconhecimento do outro como um ser que possui os mesmos direitos que o seu, ele não é compatível com a falta de humildade, com a falta de respeito ou a falta de fé nos homens. A alfabetização, portanto, prevê no diálogo o conteúdo de

sua ação, partindo da realidade dos alfabetizandos, acolhendo o que eles têm a dizer e mais do que isso, promovendo uma prática que se funda na libertação dos homens e não na sua dominação (Freire, 1987; 1996).

A visão das entrevistadas sobre educação e alfabetização de adultos está muito associada a metodologia descrita do projeto. Segundo as falas das entrevistadas e de acordo com a observação realizada, verifica-se uma grande influência do método Paulo Freire, no processo de alfabetização. Essa influência começa desde o conteúdo programático, em que o planejamento está voltado para as necessidades daquele contexto e parte dos conhecimentos dos educandos, é flexível e vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem do próprio educando.

O conteúdo da aprendizagem vem de um tema gerador, que parte do contexto e dos conhecimentos dos educandos. Tais conteúdos são utilizados a partir de alguns objetivos de aprendizagem que o projeto propõe, que passam pela alfabetização, pela literacia digital crítica, literacia para a saúde, exploração de conhecimentos, entre outros. Este partir dos conhecimentos dos educandos é um princípio de Freire (1967; 1987) e se consolida com seu método na codificação e decodificação de uma palavra ou tema gerador através dos círculos de cultura.

Entre os métodos, as técnicas e as atividades mencionadas e exploradas pelo projeto o método Paulo Freire ganha destaque no conjunto das ferramentas utilizadas, o que também é visualizado através dos conteúdos abordados na própria formação. Porém, de acordo com as entrevistadas, este método, dependendo da situação é mais utilizado no início do processo, como ferramenta de diagnóstico do nível de alfabetização e/ou literacia dos participantes. Se os participantes já sabem ler e escrever, mas possuem dificuldades na compreensão do discurso, o trabalho agora estará voltado mais para a literacia. Por isso, à medida que a dinâmica vai se avançando e se tornando mais complexa, seguir as etapas do método não é mais uma necessidade, parte-se, agora, para outras estratégias de aprendizagem, para dar conta das novas necessidades identificadas.

Quando o método Paulo Freire é aplicado no projeto, suas etapas podem ocorrer de maneira simultânea e sua adaptação é bastante flexível. Como já exposto, a primeira etapa é concebida como uma estratégia de ação e, neste primeiro momento, a preocupação é acolher o participante, buscar conhece-lo melhor, aproximar do seu universo vocabular, identificar seus conhecimentos, seu nível de leitura e escrita, seus objetivos e estabelecer um vínculo de amizade, abrindo caminho

para a próxima etapa. A segunda etapa, a tematização, está muito relacionada com a etapa anterior, pois é a partir desse diagnóstico que é possível localizar a palavra ou tema gerador que será debatido com os participantes. Assim, esta temática parte dos interesses dos participantes ou de alguma situação criada, que esteja relacionada com a cultura, a profissão ou outros elementos significativos da vida daquele grupo, buscando engajar algum debate para codificação e decodificação do tema em questão. A etapa de problematização e reconhecimento, também não segue uma ordem ou divisão clara e como já deve ter percebido ela se mistura com a própria etapa de tematização, há muita flexibilidade no encaminhamento do debate e na utilização de fichas de decomposição, bem como no procedimento e reconhecimento do mecanismo de formação das palavras.

Além do método, todos os recursos possíveis, como a organização do ambiente, a postura do educador, a utilização de diversas estratégias de aprendizagem, a disponibilização facilitada dos recursos e a avaliação também coletiva, estão voltados para estabelecer uma relação de partilha de conhecimentos, de estimulação da curiosidade e da criatividade, entre outros aspectos, através do que as entrevistadas chamam de contexto rico, da realização de atividades externas e da própria dinâmica da oficina, proporcionando o respeito mútuo e o reconhecimento do outro.

Nestas condições, qual é a postura do educador frente a este método educativo? Alguns indícios já formam revelados, pois ao descrever o método do projeto e a visão que possuem sobre a educação e a alfabetização de adultos, necessariamente, o papel do educador e a formação necessária para o exercício docente, estavam no discurso. Mas, para se ter mais precisão, foi então questionado às entrevistadas qual a visão que possuem sobre a pessoa do educador de adultos. O educador foi descrito como um facilitador, aquele que conhece de perto os educandos e valoriza suas histórias de vida. Partindo do que é significativo àquela gente, ele gere as situações educativas para que todos tenham oportunidade de fala, acredita e reconhece no grande potencial humano para desenvolver-se e mantém uma relação horizontal de troca de saberes, porque não sabe de tudo e gosta do que faz, foi o que as entrevistadas disseram. A formação necessária ao educador, segundo as mesmas, não é apenas técnica, mas uma formação humanista, uma formação teórica sólida e holística, que seja permanente a partir das necessidades solicitadas pelo contexto de aprendizagem.

Este olhar sobre o educador de adultos está muito ligado ao pensamento freireano, primeiro porque papel educativo é contribuir de maneira efetiva para que o educando possa reconhecer-se capaz de produzir seu próprio conhecimento à medida que avança da consciência ingênua para uma consciência cada vez mais crítica (Freire, 1981; 1987; 1996). Este papel implica reconhecimento do outro, como sujeito do ato de conhecer, e abre espaço para o diálogo. O diálogo, portanto, parte dos conhecimentos dos educandos, para compreensão da própria leitura do mundo que fazem por si. Está leitura de mundo, não pode ser desconsiderada, pois precede a leitura da palavra e advém da experiência da vida de cada um, ou seja, é como o educando se percebe no mundo, respeitar isso é fundamental para o avanço do conhecimento crítico (Freire, 1996).

O educador deve buscar conhecer a realidade em que atua para também conhecer o que pode ser feito e promover a efetivação da mudança. Sendo ator político no engajamento da mudança social, o papel do educador é promover a partilha de conhecimentos, em busca da construção colaborativa de um futuro melhor pautado na liberdade dos homens (Freire, 1981).

Neste sentido, para Freire (1996) a formação desse educador deve ser guiada por uma formação humanista, o que consiste na busca constante pelo conhecimento, por isso mesmo não é uma tarefa simples, exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação ao novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, entre outros saberes descritos pelo autor. A formação do educador de adultos, sendo ela permanente, é resultado de um grande processo crítico de apreensão da realidade, que se faz a partir da curiosidade, da inquietude e da reflexão, características necessárias para o desenvolvimento de sua prática.

Considerando essa análise das entrevistadas sobre o papel do educador de adultos e a formação necessária mencionada, procurou-se na formação, que o projeto oferece, alguns desses elementos e verificou-se algumas contribuições do pensamento freireano.

A organização do ambiente de aprendizagem do programa de formação estava muito parecida com a descrição das sessões de uma oficina do projeto, como é o caso dos arranjos florais, dos livros pelas mesas e do próprio ambiente da biblioteca trazendo a ideia de um contexto rico. A preocupação em estabelecer um ambiente

acolhedor, seja presencial ou por videoconferência, era constante e toda dinâmica estava voltada para proporcionar bem-estar, integração, troca de conhecimentos e sentimento de comunidade.

As maiores contribuições do pensamento de Paulo Freire para o programa de formação estavam relacionadas com os princípios gerais da educação de adultos e com o método Paulo Freire. Dentre os princípios estão o respeito e o reconhecimento do outro como igual, como ser que está sendo, como ser além de si mesmo, ser inacabado, inconcluso (Freire, 1987), portanto, eterno aprendiz. Por isso, sujeito do processo educativo, em que toma decisões e participa ativamente do ato cognoscível. Esta apreensão humanista da educação abre espaço para o diálogo e pressupõe horizontalidade entre educador-educando, estabelecendo uma relação de confiança e de busca pelo conhecimento. Outro princípio está ligado em perceber o contexto e conhecer um pouco a história de vida dos educandos antes de iniciar com eles processo educativo, partindo do que há de mais significativo àqueles educandos.

Em geral, estes foram os princípios freireanos mais trabalhados no programa de formação e apontados na fala das entrevistadas, entretanto, outros também foram desenvolvidos e estão relacionados com a aplicação do método de alfabetização e com os objetivos do projeto, como é o caso da literacia digital crítica que se destina à conscientização da realidade através do mundo digital. Durante a formação houve um eixo temático destinado apenas para tratar dos fundamentos teóricos e do Método Paulo Freire, dado a tamanha relevância e suporte teórico-prático do autor para com a educação e a alfabetização de adultos no projeto.

Notou-se ainda que o programa de formação além de trazer a sistematização teórica de cada eixo temático proposto, trouxe exemplos práticos na própria prática. Quando envolvia os participantes no desenvolvimento dos conteúdos, por exemplo, através dos testemunhos pessoais e dos conhecimentos prévios de determinado tema abordado. Observou-se sempre a participação de todos no processo de aprendizagem e a preocupação em estabelecer momentos de partilha, reflexão e problematização do conteúdo. Assim, a contextualização e a exemplificação desse conteúdo, estavam voltadas para às próprias experiências e as experiências advindas do projeto, sempre buscando a unidade entre contexto teórico e contexto prático a partir das reflexões e da própria prática ofertada.

Mesmo que o método Paulo Freire não fosse praticado efetivamente em todas as oficinas e nem obviamente no programa de formação, os princípios do método

podem ser identificados na forma como abordam o conteúdo, sempre a partir dos conhecimentos dos participantes, a promoção da construção do saber em coletividade através dos debates em grupos, fazendo do conhecimento um verdadeiro ato cognoscível, através da reflexão e da problematização a partir de atividades lançadas com o objetivo de reflexão-ação sobre aquele tema. A avaliação ocorreu na mesma ideia de construção coletiva, estabelecendo uma reflexão individual e em grupo sobre as apreensões do aprendizado produzido durante e ao final da formação.

Partindo dessa reflexão, realizada através do discurso das entrevistadas e da observação do programa de formação oferecido pelo projeto, uma questão crucial não poderia ter sido deixada de ser feita às entrevistadas e foi conduzida para este momento final: como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para com o Projeto Letras Prá Vida? Por ser a pergunta-chave desta investigação e para não ser uma análise tão descritiva do direcionamento das respostas das entrevistadas, optou-se por deixá-la para este momento, com o objetivo de visualizar as respostas dadas e a sua relação com as afirmações já referenciadas, colaborando de forma direta e efetiva para compreensão integral da problemática desta investigação.

A questão da valorização da pessoa, foi uma das respostas dadas e está relacionada com a promoção do reconhecimento pessoal e social, pois, de acordo com Celeste a pessoa ao ser valorizada, ela interioriza uma força que lhe impulsiona a participar ativamente na vida e na sociedade, independentemente de ser analfabeta ou não, “aquela pessoa existe na sociedade e tem muito para nos ensinar, à sua maneira sabe muito. E é isso que eu acho que fui buscar, também ...e reconheço que Paulo Freire, também me ajudou a perceber, que de facto, todos somos importantes” (Celeste). Outro ponto mencionado, por esta entrevistada, é que “não há ninguém que não saiba alguma coisa”, todos sabemos algo e estamos aprendendo ao longo da vida, o que remete novamente à ideia de respeito e valorização do outro e a questão da inconclusão do ser humano, no qual o aprendizado construído permanentemente a cada dia.

O reconhecimento do papel da educação para a participação social das pessoas, foi outra menção vinda de Celeste, “só quem tem essa oportunidade é que reconhece o papel que a educação tem em si... [...] o seu contributo para o desenvolvimento da comunidade em que está inserido... do seu contexto... onde ela exerce alguma ação...” (Celeste), pois a educação deve ser vista como uma prática que promove a liberdade, na qual o homem não pode ser visto como algo isolado e

destacado do mundo ou vice-versa, mas no e com o mundo, transformando-o e sendo transformado por ele, a partir de um contexto cultural e histórico construído em comunhão com os outros homens. (Freire, 1987).

O diálogo horizontal entre educador e educando é sem dúvida uma das contribuições do pensamento freireano mais citadas pelas entrevistadas durante vários momentos da entrevista, mas diante está pergunta a entrevistada Dominique respondeu diretamente:

Eu acho que várias coisas do pensamento freireano, pode ser aplicado assim, na educação de uma forma geral, Freire, na minha opinião, é atemporal e independe também... é... tanto ele pode ser aplicado em contexto aqui no Brasil, na Europa, em todos os lugares. A filosofia educativa de Freire, ela é... transpassa qualquer tempo e espaço. [...] É... essa questão do diálogo, do diálogo horizontal, de você olhar no olho, de você... não tem o professor numa relação vertical..., um professor, um formador, um educador de adultos, ...não é numa relação vertical e sim horizontal para com o adulto. (Dominique)

Outro ponto mencionado por Dominique é a questão da contextualização da aprendizagem para a mudança, partindo daquilo que faz sentido para o educando, ou seja, este olhar freireano para as necessidades humanas, para os conhecimentos de um determinado grupo e partir dali para descobrir novos conhecimentos, dialogando com outras realidades, estabelecendo uma educação muito mais humana, muito mais significativa, trazendo mais espaço para investigação e para a curiosidade. Bete acrescenta que o pensamento de Freire contribui: para com a humanização da educação; para enxergarmos o outro com empatia; sua pedagogia nos revela princípios de uma educação libertadora; contribui para a promoção do diálogo, da consciencialização e para a leitura de mundo.

Assim, as principais contribuições do pensamento de Paulo Freire para o projeto está relacionada com a concepção humanista da educação que apresenta e que auxilia na compreensão da educação e alfabetização de adultos; o Método Paulo Freire é utilizado como orientador de princípios e não como uma “receita de bolo” a ser seguida; o método é uma das estratégias metodológicas utilizadas pelo projeto; o contexto educacional do projeto é regido pela amorosidade e pela afetividade um dos princípios freireanos; a relação horizontal entre educador e educando é um dos principais aspectos para o estabelecimento de uma relação de construção de conhecimento; a educação dialógica e a base para que educador e educando seja

ambos sujeitos do processo educativo; os princípios de valorização, reconhecimento e respeito pela pessoa através da escuta atenta são bases da educação dialógica; o reconhecimento que somos seres inacabados e estamos constantemente aprendendo; a valorização dos conhecimentos e das experiências de vida das pessoas contribui para uma melhor leitura de mundo; a valorização do contexto social e cultural dos educandos é o ponto de partida para uma aprendizagem significativa; respeito pelos educandos e o cuidado com a infantilização; trabalho com a libertação de pensamentos e atitudes opressoras em relação a si e aos outros; reconhecimento da importância do saber ler e escrever para a vida ativa em sociedade; promoção do pensamento crítico para a leitura do mundo e dos fatos do dia-a-dia; processo de conscientização está mais relacionado ao trabalho com a literacia crítica; dimensão política ligada às questões de empoderamento; promoção da autonomia e liberdade vem dos princípios humanistas; a mudança social começa pela transformação pessoal.

**Quadro 8 - Síntese das contribuições do pensamento de Paulo Freire para o projeto**

- Concepção Humanista da educação (orientadora);
- O Método Paulo Freire é uma das estratégias metodológicas utilizadas no projeto;
- Método Paulo Freire como orientador de princípios e não uma “receita de bolo” a ser seguida;
- Relação horizontal entre educador e educando (educação dialógica);
- Valorização, reconhecimento e respeito pela pessoa – escuta (bases da educação dialógica);
- Respeito pelos educandos e cuidado com a infantilização;
- Contexto educacional regido pela amorosidade e pela afetividade;
- Reconhecimento que somos seres inacabados (eternos aprendentes);
- Valorização dos conhecimentos e do contexto dos educandos (ponto de partida da aprendizagem significativa);
- Reconhecimento da importância do saber ler e escrever (conscientização);
- Dimensão crítica – processo de conscientização relacionado à literacia crítica (o pensar certo);
- Promoção do pensamento crítico para a leitura do mundo e dos fatos do dia-a-dia;
- Trabalho com a libertação de pensamentos e atitudes opressoras (conscientização);
- Dimensão política (empoderamento);
- Mudança social começa pela transformação pessoal;
- Promoção da autonomia e liberdade vem de princípios humanistas.

## CONCLUSÃO

O legado de Paulo Freire revela um olhar mais atento às relações sociais que a ação cultural desenvolve nos mais variados contextos educativos. O desafio do pensar certo, exprime uma luta ideológica permanente, cuja preocupação é a problematização da realidade, a qual, historicamente, não tem permitido aos homens usufruir da própria condição ontológica.

Embora, o pensamento de Paulo Freire encontre atualidade, várias apropriações lhe são atribuídas, a leitura de sua obra deve situar uma interpretação do contexto em que o autor viveu, mas buscar reflexões para pensar a concretude histórica nos dias de hoje. Por isso, seu pensamento não pode ser considerado estático, mas um ponto de partida teórico e crítico para o exercício de uma ação cultural mais humanista, rumo a libertação dos homens, a partir de uma educação transformadora.

Neste sentido, o método Paulo Freire de alfabetização é a expressão ativa de seu pensamento crítico, cujo os princípios da educação dialógica são levados à cabo, o que demonstra uma condição efetiva da relação teoria e prática, que o autor tanto ressalta. O que não significa, que seu método seja desenvolvido de forma sistemática e cristalizada, mesmo porque as perspectivas atuais são outras, hoje vivemos regidos pelo mundo da tecnologia, muito mais desenvolvida do que antes na história, assim, como o próprio autor evidencia, seu pensamento não pode ser reduzido apenas ao método, mas deve ser considerado como expressão da consciência ou da intencionalidade política da qual persegue (Freire, 1987). Portanto, as contribuições do seu pensamento devem ser analisadas à luz da ação cultural que oferece.

Sendo assim, a análise das contribuições do pensamento freireano para o programa de formação e para prática educativa das dinamizadoras do Projeto Letras Prá Vida, partiu dos sentidos que os próprios envolvidos do projeto expressaram, através das entrevistas e da observação participante, no raciocínio de que todo comportamento humano diz respeito à alguma intencionalidade, independentemente da sua localização no tempo e no espaço, o sentido está ligado à própria consciência de quem a pratica ou intenciona (Tourinho, 2017). Esta intencionalidade precisa sempre ser interrogada pelo investigador, pois deve ser revelada para além da aparência, e manifestada a partir da essência do fenômeno, fazendo com que a

realidade seja realmente conhecida quando comunicada, interpretada e compreendida (Bicudo, 1994).

Posto isso, a análise desta investigação começou pela identificação das entrevistadas, a partir da formação acadêmica, motivações e interesses que impulsionaram o envolvimento no projeto, esses processos individuais justificam a posição teórica da qual se orientam. Quando questionadas sobre como entendem a respeito da educação e da alfabetização de adultos, revelam uma visão crítica sobre tais temáticas destacando a leitura que fazem do contexto atual da educação popular, além de trazer, direta e indiretamente, uma análise conceitual desta área educativa. O que indica uma compreensão ligada a concepção humanista de educação.

Está visão humanista é sinalizada, a partir da percepção da educação de adultos como um campo educativo amplo, como um direito universal e gratuito, como um processo permanente ao longo da vida, baseado no que as pessoas precisam e anseiam, pela relação de partilha que estabelece e pelo objetivo de transformação do mundo. O que indica que a educação é vista como um fenômeno humano, com finalidades humanistas (Freire, 1969; 1981; 1987; 1989), pois, tais visões: reconhece a variabilidade de cada contexto de intervenção e as especificidades inerentes aos grupos que se relacionam; reconhece a educação como condição ontológica do homem, acompanhando-o ao longo de toda vida, seja em contextos formais ou não formais, por conta da sua inconclusão; reconhece, ainda, que se trata de um processo partilhado e não imposto, e, que depende de uma atuação conjunta, cuja finalidade é a transformação da realidade.

Em relação a alfabetização de adultos, visualizam-na como um processo complexo e dinâmico, no qual cabe ao educador uma formação específica para dar conta dos aspectos técnicos e humanos que está ação educativa demanda. Localizam-na, como uma necessidade proveniente de políticas públicas para reparação da desigualdade, resultante da falta de acesso ou mesmo de condições, das mais variadas, de determinados grupos ou perfis da sociedade civil.

Percebem as condições sociais e as problemáticas que envolvem o analfabetismo, para o indivíduo e para a sociedade, no desenvolvimento ativo da autonomia e da transformação social, que envolve, necessariamente, a conscientização como ponto de partida da realização do ser mais. Isto é, ter a capacidade de ler e escrever o mundo, se torna fundamental para atuação ativa do homem em sociedade. Este processo faz parte de toda a vida humana, partindo de

uma leitura voltada para o próprio contexto, e, depois evoluindo para uma leitura mais alargada, para a compreensão do contexto global, emergindo de uma leitura focalista e ingênua, para uma leitura mais ampliada e cada vez mais crítica acerca do mundo (Freire, 1981; 1989).

A visão das entrevistadas sobre a educação e alfabetização de adultos nos remete a princípios humanistas de influência freireana, que são apresentados, de forma direta e indireta, a partir do próprio discurso analítico a respeito de tais temáticas, como apontado acima. Mas, também, se verifica na descrição que fazem sobre a metodologia desenvolvida nas oficinas do projeto, e, ainda, através do conteúdo oferecido e da metodologia realizada pelo programa de formação do projeto. Tanto na observação do programa de formação, quanto na descrição da metodologia das oficinas pelas entrevistadas, verifica-se a presença de uma concepção humanista que embasa todo o processo educativo oferecido pelo projeto.

Neste sentido, o Método Paulo Freire consiste numa das estratégias metodológicas utilizadas pelo projeto nas oficinas de alfabetização, mas não só, na verdade, ele funciona como ponto de partida ou fonte orientadora de princípios a serem observados e encaminhados pelos educadores. Ou seja, o método não é visto como uma “receita de bolo” a ser seguida, a sugestão é que ele seja utilizado como uma possibilidade que deve ser ultrapassada à medida, que as especificidades e demanda de cada contexto de aprendizagem, vão sendo formuladas e reformuladas com e pelos educandos. Portanto, o método é visto como orientador dos princípios humanistas e o projeto está aberto à diversas estratégias e propostas metodológicas que segue esta direção, seja da área da filosofia da educação, da tecnologia, da música, da saúde, desde que contribua com plano educativo em questão.

A preocupação com a humanização das sessões de aprendizagem começa desde a planificação das oficinas, que por sua vez são participadas e resulta da contribuição de todos os sujeitos do processo de aprendizagem, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (Freire, 1987, p. 47). Esta participação depende das circunstâncias de cada contexto e da criatividade da equipa dinamizadora para engajar uma temática advinda dos interesses e da realidade dos próprios participantes. Assim, percebe-se muita flexibilidade e até algumas dificuldades, problemáticas e desafios para o dinamizador/educador, que precisa ter algum preparo anterior para saber lidar com as situações adversas.

Na visão das entrevistadas o papel do educador é facilitar no sentido de abrir caminhos para aprendizagem, entendendo e valorizando cada percurso, confiando na capacidade de cada pessoa, mantendo uma relação horizontal de troca de saberes. Sua formação deve ser fundamentada por princípios humanistas e por conhecimentos técnicos que garantem sua execução prática, sempre buscando uma formação permanente de acordo com as necessidades do contexto educativo. Esta compreensão está relacionada com os princípios humanistas e se expressa no programa de formação observado.

A formação observada trouxe uma relação consistente entre o conteúdo da aprendizagem e a metodologia utilizada, revelando uma certa coerência entre os princípios anunciados e a metodologia aplicada. Por se tratar de um curso de formação para a prática no terreno, os temas foram traçados previamente, de acordo com as necessidades e objetivos do projeto, mas, no decorrer do programa de formação, observou-se um tratamento flexível no encaminhamento de tais temáticas, no esforço em buscar sempre a participação e contribuição do envolvidos, a partir das opiniões e das experiências pessoais, mantendo uma relação de diálogo. Está preocupação em relacionar a teoria e a prática também se expressa no próprio conteúdo metodológico, pois haviam sempre momentos destinados para a execução prática da teoria discutida.

Em relação ao conteúdo do programa de formação, embora, tenha-se notado a influência de outros autores de concepção humanista, verifica-se uma centralidade do pensamento de Paulo Freire para o encaminhamento da proposta do curso, principalmente, no que diz respeito à temática da alfabetização, quando duas sessões do total de sete foram utilizadas exclusivamente para tratar do pensamento freireano, detalhando os princípios educativos do autor e a abordagem do seu método. Mesmo, que as outras cinco sessões não haviam exclusividade do conteúdo freireano, seus princípios eram sempre retomados de maneira direta e indireta, para embasar o encaminhamento temático.

O uso de exemplos era sempre utilizado no curso de formação, com o objetivo de demonstrar as especificidades metodológicas, as dificuldades, as problemáticas e desafios da educação e alfabetização de adultos, e, conseqüentemente, revelando o preparo e a postura que o educador deve possuir para sua atuação em terreno. Está preocupação também foi identificada no discurso das entrevistadas, o qual expressa

o contexto do projeto e a percepção da realidade de alguns programas de alfabetização existentes.

O pouco tempo, a falta de financiamento e trabalho voluntário estão entre as problemáticas mais apontadas em relação ao projeto e a realidade da educação de adultos no contexto não formal. As dificuldades então relacionadas com os desafios a ultrapassar por parte do educador, que diz respeito a “desescolarização” (Dominique), o contexto e equipa muito diversificados, as limitações dos participantes e a necessidade de aprofundar conhecimentos para o desenvolvimento de melhores ações. O trabalho de educação não formal com uma equipa diversificada foi apontado como um desafio pelas entrevistadas, mas de acordo com Freire (1987) corresponde a um processo rico e dinâmico de trocas de percepções, que permitem uma interpretação mais ampliada do contexto em si. Já o enfrentamento das situações limitantes de alguns participantes, como o caso de limitações físicas ou mentais de certos idosos, necessitam de uma atenção e preparo por parte dos educadores para poderem encontrar as melhores soluções para o desenvolvimento da aprendizagem.

Neste sentido, as contribuições do pensamento de Paulo Freire revelam um grande aporte para o programa de formação e para a ação educativa das educadoras do projeto. Seu pensamento ajuda a nortear a prática educativa dentro da perspectiva humanista, através do estabelecimento de princípios que horizontaliza a relação entre educador e educando, tornando o contexto educativo cada vez mais dialógico e colaborativo. A dialogicidade em Freire (1987), está baseada no reconhecimento da capacidade de ser mais dos homens pela própria inconclusão, caracterizando-os como eternos aprendentes. Portanto, seus conhecimentos e suas experiências individuais devem ser valorizadas e servir como ponto de partida do processo educativo do qual é sujeito.

A contribuição do pensamento de Paulo Freire, também está voltada para a valorização, reconhecimento e respeito pela pessoa adulta, através da escuta ativa e do cuidado com a infantilização durante o processo educativo, propiciando uma relação amorosa e afetiva entre educador e educando. O pensamento freireano ajuda a fundamentar a própria ação do projeto através da dimensão crítica que persegue, pois o processo de conscientização está relacionado ao trabalho com a literacia crítica, para a promoção do pensar certo, isto é, do pensamento crítico no encaminhamento da leitura da palavra e do mundo.

O saber ler e escrever é trabalho com o objetivo de desenvolver a autonomia e a libertação de pensamentos e atitudes opressoras (Freire, 1979; 1981; 1989). Já a dimensão política está mais ligada a questão do empoderamento, palavra muito utilizada no discurso das entrevistas e durante o programa de formação, e está relacionada com o entendimento de que a mudança social começa pela transformação pessoal, através da tomada de consciência crítica, que por sua vez, se concretiza por meio de um processo coletivo de problematização e desvelamento da realidade.

Mediante o exposto, o pensamento freireano demonstrou ser um dos grandes pilares do Projeto Letras Prá Vida, dado aos pressupostos norteadores da educação humanista que o autor apresenta, através de uma espécie de pedagogia geral da educação, fundamentados não apenas pela teoria, mas pela práxis, expressa, principalmente, por meio de seu método de alfabetização. Os princípios da alfabetização crítica freireana dão suporte para o encaminhamento de uma proposta educativa dinâmica e complexa, à medida que a relação dialógica vai sendo construída entre educador e educando, permitindo outras reflexões e práticas que vão sendo agregadas como estratégias que promovam a conscientização, a liberdade e a mudança. Do mesmo modo, o projeto também contribui para que o pensamento de Paulo Freire continue vivo, ativo, atuante e produtivo, desafiando educadores e educandos a realizarem as mudanças possíveis para um mundo cada vez mais humano e consciente (Gadotti, 1996).



## BIBLIOGRAFIA

- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Silva, L. C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 145-168). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 301-349). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Crusoé, N., & Vaz-Rabelo, P. (2014). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 73-106). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Beaud, S., & Weber, F. (2007). *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Editora Vozes.
- Bicudo, M. A. (1994). Sobre a fenomenologia. In M. A. Bicudo, & V. H. Esposito (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (pp. 15-22). Editora Unimep.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, C. R. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. Mercado Cultural. <http://biblioteca.clacso.org.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>
- Brandão, C. R. (s.d.). *A flauta de prata: escritos sobre o saber, o aprender e educação*. Escritos da Rosa dos Ventos. <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/UMA%20OUTRA%20E>

DUCA%C3%87%C3%83O/A%20FLAUTA%20DE%20PRATA%20%20-  
%20%20rosa%20dos%20ventos.pdf

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de educação* (pp. 207 - 267). Conselho Nacional de Educação.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2021). <https://dicionario.priberam.org/fenomenologia>
- ESEC. (n.d.). *Letras Prá Vida*. <https://www.esec.pt/investigar-transferir/transferencia-de-conhecimento/letras-pra-vida>
- Esposito, V. H. (1994). Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In M. A. Bicudo, & V. H. Esposito (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (pp. 81-93). Editora Unimep.
- Fini, M. I. (1994). Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In M. A. Bicudo, & V. H. Esposito (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (pp. 23-33). Editora Unimep.
- Freire, P. (1967). Educação e conscientização. In P. Freire, *Educação como prática da liberdade* (pp. 101-148). Rio de Janeiro: Paz e Terra. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf)
- Freire, P. (1969). Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, 123-132. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (K. d. Silva, Trad.). Cortez & Moraes. [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf)
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5ª ed.). Paz e Terra. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao\\_cultural\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf)
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17 ed.). Paz e Terra. [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez Editora, Autores Associados. [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf)
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Freire, P. (2001). Educação de adultos, hoje. Algumas reflexões. In P. Freire, *Política e educação: ensaios* (pp. 16-17). Cortez Editora. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf)
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. Em M. Gadotti, *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 69-115). Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire*. Editora Scipione.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, 18(1), 10-32.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: a comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 1-29. [https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_3final/pdf/laverty.pdf](https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/laverty.pdf)
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Martini, R. d. (1999). A fenomenologia e a epochê. *TRANS/FORM/AÇÃO: Revista De Filosofia*, 21, 43-51. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100006>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2 ed.). (C. A. Moura, Trad.) Martins Fontes.
- Nogueira, A., Freire, A. M., Saul, A. M., Arguello, C. A., Torres, C. A., Nunes, C. A., . . . Vera, B. (1996). Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico. In M. Gadotti, *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 651-654). Cortez Editora.
- Pavan, R., & Lima, L. C. (2020). A centralidade de Paulo Freire para uma Educação pública, democrática e participativa: entrevista com Licínio C. Lima. *Educar em Revista*, 36, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.67483>

- Soeiro, D., Silva, I., Silva, J., Silva, M., Parreiral, S., & Carvalho, V. (2018). Letras Prá Vida: aprendizagem ao serviço da alfabetização de pessoas adultas. In S. Capitão, & E. Bigotte (Orgs.), *Cooperação entre a comunidade e o ensino superior* (pp. 227-248). CINEP.
- SPCE. (2014). Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Tourinho, C. D. (2017). O método fenomenológico nas ciências humanas: recepção de Husserl na filosofia francesa contemporânea. *Ética e Filosofia Política, 1*, 110-127. [https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/20\\_1\\_tourinho\\_5.pdf](https://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/20_1_tourinho_5.pdf)

## Anexos

### I. Guião de Entrevista

**Objetivo geral:** Refletir sobre a contribuição do pensamento freireano para a educação de adultos e as questões que envolvem a ação educativa do Projeto Letras Prá Vida.

**Objetivos específicos:**

- a) Analisar as contribuições do pensamento freireano na ação educativa dos participantes do projeto.
- b) Compreender a visão dos dinamizadores do projeto sobre a educação de adultos, a alfabetização de adultos e o educador de adultos e identificar a influência do pensamento freireano.
- c) Compreender as perspetivas educativas dos participantes em relação ao Método Paulo Freire e sua adaptação ao contexto do projeto;
- d) Identificar as especificidades, dificuldades, problemáticas e desafios que envolvem a ação educativa com adultos no contexto do projeto.

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos Orientadores
<b>A – Apresentação</b>	- Consentimento e comunicação dos objetivos da entrevista;  - Autorização para gravação	- Esta entrevista é realizada no âmbito do Projeto de conclusão do Mestrado em Educação e Formação.  - Será usada apenas para fins académicos e segue, por norma, os princípios éticos da investigação científica.  - Posso fazer a gravação do áudio da entrevista?	- Apresentação da entrevistadora e do curso da entrevista;  - Dar a conhecer o âmbito da entrevista e dos princípios éticos da qual está regida.  - Permissão para gravação
<b>B – Conhecer os participantes</b>	- Compreender a área de formação e o percurso	- Qual sua área de formação?  - Qual o seu percurso profissional?	

	<p>profissional dos participantes no projeto;</p> <p>- Compreender a motivação dos participantes no projeto;</p>	<p>- Porque decidiu participar no projeto?</p>	
<p><b>C – Visão sobre o pensamento de Paulo Freire na educação de adultos no contexto do projeto</b></p>	<p>- Compreender a visão que possuem sobre educação de adultos;</p> <p>- Compreender a visão sobre o pensamento freireano e sua importância para a ação educativa proposta pelo projeto.</p>	<p>- Como entende a educação de adultos? Que aspectos devem ser tido em conta?</p> <p>- Como entende a alfabetização de adultos? Que aspectos devem ser tido em conta?</p> <p>- Que aspectos do pensamento freireano considera importante para educação de adultos? Por quê?</p> <p>- Na sua visão, como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir com o projeto Letras Pra Vida?</p>	<p>- Visão sobre o pensamento freireano para o projeto</p>
<p><b>D - Método de Alfabetização Paulo Freire e a influência no projeto Letras Pra Vida</b></p>	<p>- Compreender as perspectivas sobre o método Paulo Freire</p> <p>- Compreender como é feito o processo de adaptação do método ao contexto dos participantes</p>	<p>- Como se desenvolve o projeto Letras Pra Vida junto dos adultos? O que fazem? Como fazem?</p> <p>- Descreva uma sessão, por favor.</p> <p>- Quais os principais pontos a se considerar durante o processo alfabetização?</p> <p>- Como o Método de Alfabetização de Paulo Freire ajuda a conduzir o processo de alfabetização de adultos?</p> <p>- Como é feita a adaptação do método Paulo Freire no projeto Letras Pra Vida?</p> <p>- Quais pontos considera mais desafiantes para aplicação do método de alfabetização de Paulo Freire?</p>	<p>- Informação sobre as metodologias utilizadas no projeto</p> <p>- Processo de alfabetização</p> <p>- Método Paulo Freire e visão sobre a utilização no projeto</p> <p>Quais as dificuldades sentidas? Como procura contornar?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usam as palavras-geradoras? Como usam? Como chegaram a essas palavras?</li> <li>- Associam a alfabetização a uma preocupação de mudança social? De que modo? O que fazem? Como fazem?</li> </ul>	
<b>E – Educador de adultos</b>	- Compreender a visão do entrevistado sobre o papel e a formação do educador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é ser educador?</li> <li>- Que dificuldades sente como formador?</li> <li>- O que gosta mais na atividade de educador? O que gosta menos?</li> <li>- Qual o papel do educador?</li> <li>- Que tipo de formação deve ter o educador? A formação necessária?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão sobre o papel e formação do educador</li> <li>- Que dificuldades sente como formador?</li> <li>- O que gosta mais na atividade de educador? O que gosta menos?</li> </ul>
<b>F – Encerramento</b>	- Concluir entrevista	- Outras questões que considera importante e não foram abordadas.	- Agradecimentos

## II. Grelha de Observação

**Objetivo geral da observação:** Observar a influência e as contribuições do pensamento freireano para a educação de adultos proposta pelo Projeto Letras Pró Vida.

**Objetivo específico da observação:** Analisar as propostas teóricas-metodológicas que o projeto propõe para a prática educativa e identificar as contribuições freireanas.

Formação em Alfabetização de Pessoas Adultas Projeto Letras Pró Vida			
<b>Programação:</b>			
<b>Sessão:</b>	<b>Módulo:</b>		
<b>Data:</b>	<b>Local:</b>	<b>Horário:</b>	
<b>Nº. de Participantes:</b>	<b>Tipo de sessão:</b> Teórica ( ) Prática ( ) Teórica/Prática ( ) Outra:		
<b>Participantes</b>			
Qual o perfil dos participantes? (De onde vem? Quem são? O que fazem?)			
Qual a frequência dos participantes nas sessões?			
<b>Organização e Ambiente de Aprendizagem</b>			
Como era organizado o espaço de aprendizagem?			
Existência de um ambiente estimulante de aprendizagem?			
Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas?			
Uso do material disponível para desenvolvimento das atividades?			

Tempo suficiente para o alcance dos objetivos da apresentados? Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficientes para os participantes fazerem anotações, refletirem, exporem as dúvidas, debaterem e realizarem atividades?
<b>Conteúdo da formação</b>
Quais conteúdos abordados?
Quais autores mencionados?
Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos participantes?
Como é a contextualização do conteúdo?
Utilização relevante de exemplos?
<b>Metodologia desenvolvida</b>
Como aborda o conteúdo da aprendizagem?
Atividades e os problemas propostos?
<b>Avaliação</b>
Como é avaliada a aprendizagem?
<b>Contribuições do pensamento de Paulo Freire</b>
Que aspectos do pensamento freireano foram apontados como relevantes para o projeto? Por quê são relevantes?
<b>Outras considerações</b>