



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

**MINICURSO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia da Conceição Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Silva Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maísa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)



ChatGPT (OpenAI), Minicurso Letramento e Alfabetização na Educação do Campo, 2026. Imagem digital. Disponível em: ChatGPT.

*Alfabetização e Letramento: práxis
que liberta jovens, adultos e idosos*

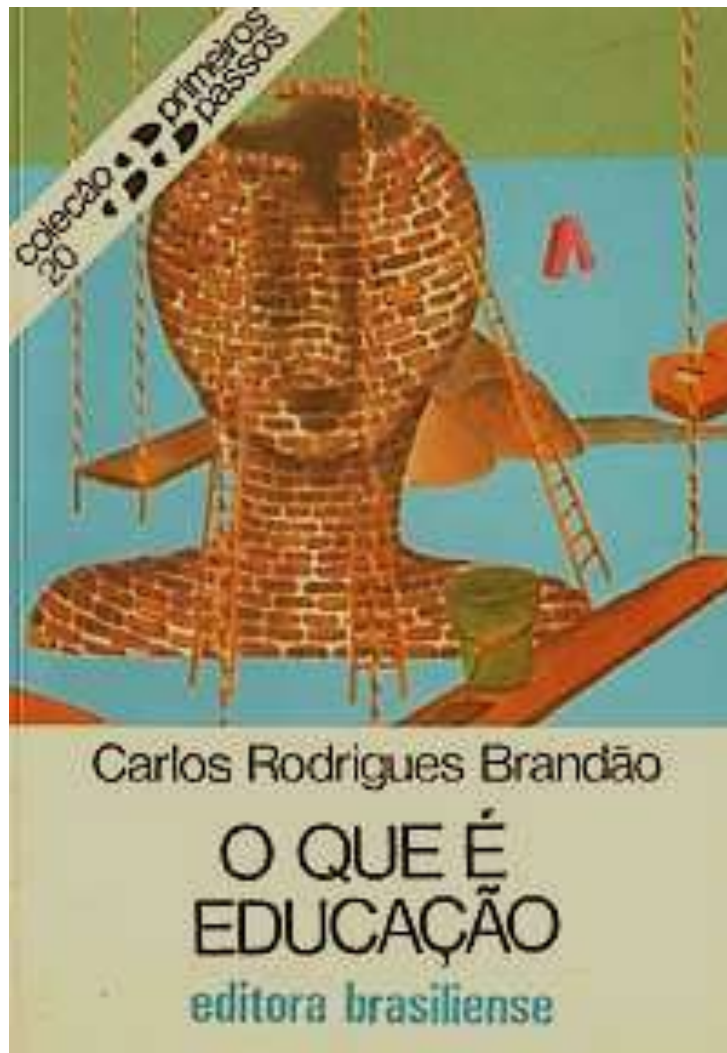


gepamdecc-formacampo.com.br



formacampouesb@gmail.com

O QUE É A EDUCAÇÃO



*Carlos
Rodrigues
Brandão*

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

Nota liminar

Em algum momento pensei em reescrever este livro que vem do começo dos anos oitenta e anda ao redor de sua 60ª edição (mais ou menos).

Terminei por acreditar que melhor seria deixá-lo como foi originalmente escrito.

Acrescentei, no entanto, ora breves, ora longas passagens de alguns escritos bem posteriores a este livro. Elas me pareceram uma boa atualização ao texto original. E terminei com dois epílogos que são passagens notáveis, a meu ver, escritas sobre a educação por romancistas.

0. Prólogo

Em um dos seus livros traduzidos para o Português, *A arte da vida*, há um momento em que seu autor, Zigmunt Bauman, lembra Michel Foucault, quando ele pensa o sentido humano mais profundo do aprender a saber. Afinal, desde os gregos até agora, a verdadeira vocação do ser humano é aprender a saber mais e mais, e mais profunda, interativa e pessoalmente. E aprender para o que? Para ser apenas um alguém que “sabe mais”? Não. Isso é muito pouco. Aprender a saber para realizar-se como uma verdadeira obra de arte de si mesmo.

Como sugeriu Michel Foucault, só uma conclusão pode seguir-se à afirmação de que "a identidade não é dada": nossas identidades (ou seja, as respostas às perguntas: "Quem sou eu?", "qual é meu lugar no mundo?", "Por que estou aqui?" precisam ser criadas, tal como são criadas obras de arte. Para todos os fins e propósitos práticos, a pergunta "Pode a vida de cada ser humano se tornar uma obra de arte" (ou, mais diretamente, "Será que todo e

qualquer indivíduo pode ser o artista de sua vida?") é puramente retórica , sendo a resposta "sim" uma conclusão inevitável. Presumindo isto Foucault indaga: se uma lâmpada ou uma casa pode ser uma obra de arte, por que não a vida humana?¹.

ÍNDICE

0. Prólogo

1. Aprender com os índios

2. Vida, cultura, saber, educação

3. Quando a escola era toda a aldeia

4. Quando a escola aparece

5. Magos, pedagogos, filósofos, mestres, professores

6. A visão dos antigos – a educação que Roma criou e o que ela ensina

7. Educação: isto e aquilo, e o contrário de tudo o que parece

8. A pessoa versus a sociedade – um falso ou verdadeiro dilema?

9. A sociedade contra o estado?

10. A esperança na educação

1. BAUMAN, Zygmunt, *A arte da vida*, 2009. Editora Zahar, Rio de Janeiro, página 74. Grifos de Bauman. A citação de Foucault indicada por ele é de uma versão em inglês: *On the genealogy of ethics: An overview of work in progress*, in, *The Foucault Reader*, org. Paulo Robinow, Nova York, Randon House, 1984, pg. 350

11. Da “turma de alunos” e da “sala de aulas” à comunidade aprendente

12. A informação, o conhecimento, o saber e a sabedoria

13. dialogar: criar com o outro o saber entre-nós

14. Em defesa de uma nova educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humano

1. Aprender com os índios

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, a sós, com os outros, em silêncio diante de um livro ou entre falas de alguém, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos momentos de nossas vidas com a educação. Estamos sempre às voltas com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para apensar, para esquecer, para ser ou para conviver, todos os dias envolvemos a vida de cada dia e mesmo de cada instante com alguma face da educação. Com um de seus rostos ou com várias faces: educação? Educações.

E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos algumas coisas a dizer sobre a educação que nos invade a vida, mesmo que não nos achemos “especialistas no assunto”, por que não começar a pensar sobre ela com o que alguns índios certa vez escreveram aos homens brancos.?

Há muitos anos nos Estados Unidos, os estados de Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os Índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram bastante adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes enviaram cartas aos índios para que escolhessem e mandassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e polidamente recusando. A carta acabou conhecida, porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Eis o trecho que nos interessa:

... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles, voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.

De tudo o que pensamos, dialogamos e discutimos hoje em dia sobre a educação, algumas questões entre as mais importantes estão escritas nessa carta de índios do passado. Seguindo os seus passos nós também descobrimos que não há uma forma única e nem um único modelo de educação. Aprendemos que a escola não é o único lugar onde ela acontece. E talvez nem seja o melhor, embora devesse ser. Sabemos que aquilo a que damos o nome de “ensino escolar” não é a sua única prática pedagógica que conta em nossas vidas. E sabemos que o professor do “chão da escola” (da educação infantil à universidade) não é o seu único praticante. Algumas pessoas podem ser “professoras de carreira”, mas todas e todos nós, de uma mãe a um médico e dele a um músico, podemos ser... educadores.

Bertrand Russell um matemático e filósofo inglês teria dito (ou escrito) certa feita: “várias vezes na minha vida tive que interromper a minha educação para ir à escola”. Logo ele que passou a vida quase inteira dentro delas!

Em mundos diversos a educação existe entre formas, modalidades e ritmos diferentes. Ela varia entre pequenas sociedades tribais de povos caçadores, em comunidades de agricultores ou de pastores nômades; em sociedades camponesas tradicionais, em países tidos como desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais *sem* classes, *de* classes, ou com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes. Ela é uma e múltipla ao

mesmo tempo em e entre tipos diferenciados de sociedades e e de culturas..

Existem alternativas de educação próprias a cada categoria de sujeitos de um povo. Pois ela existe em e para cada povo, ou entre povos, sociedades, comunidades e culturas que ora se encontram e dialogam, e ora se conflitam. Ela existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação (ou o que pensam ser a sua educação) como um recurso a mais da sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do ensinar-e-aprender. Lá está ela, primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante entre pequenos círculos de aprendentes ao redor de um “mestre”, depois em escolas, e entre salas-de-aulas, professores, pedagogias, sistemas de ensino e métodos pedagógicos e didáticos.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das experiências que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como sentido de vida, como significado de mundo, como arte ou como crença, aquilo que é *comunitário* como um bem, como o trabalho ou como a própria vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, quando o poder usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. As modalidades de educação de regimes autoritários e repressivos várias vezes nos são apresentados como pedagogicamente muito eficientes, mesmo quando humanamente muito deficitários.

A educação é, como outras, uma fração de um modo de vida de grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de suas culturas, em um momento (longo ou breve) de uma sociedade. Formas de educação que socialmente diferentes categorias de pessoas produzem, consagram e praticam. Teorias, metodologias e práticas destinadas a que formações sociais reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem: os saberes que atravessam as palavras da tribo, os códigos sociais que regem as diferentes condutas, as diversas interações sociais, as regras

instrumentais do trabalho, assim como os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia. Tudo o que qualquer povo necessita criar para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos através de trocas com a natureza e entre os homens. Intercâmbios e trocas que existem dentro do mundo social em que a própria educação habita. Lugares da vida e da sociedade desde onde a educação ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de um modo de vida realizado em, com ou contra uma sociedade e a sua ordem estabelecida.

Por isso mesmo — e os índios sabiam — a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve mesmo, e existe contra uma educação que ele, o índio, o oprimido de Paulo Freire, não obstante dominado, possui ainda e sempre como um dos seus recursos, em seu mundo e no interior de uma de suas culturas.

Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar, gerar e consagrar tipos ou categorias de homens e de mulheres. Ela poderosamente ajuda a recriá-las e recriá-los, transferindo de uns para os outros – de mestres a estudantes, de adultos a jovens, de especialistas a leigos no assunto - o saber que nos cria, constitui e socialmente legitima. Nascemos um *indivíduo biológico* (ainda que jurídica e humanisticamente um “ser humano”). Mas é a socialização primária (a mãe aos amigos de rua) e é a socialização secundária (de um time de futebol organizado à escola) o que passo a passo nos tornam uma pessoa. Um indivíduo biológico transformado em uma pessoa social.

Antes ou depois da escola, dentro ou fora de uma sala-de-aulas, a educação participa de um complexo e contínuo processo de comunicação, de produção, de partilha, de difusão, de consagração e também mudanças e transformações de hábitos e habilidades, de saberes e sentidos, de significados, sensibilidades e sociabilidades (o aprender a conviver e o aprender a criar tempos e

espaços de convivência). Veremos adiante que a “casa do saber” é a cultura, mas o seu escritório (e talvez também a sua sala de jantar e o seu jardim) é a escola.

Seria a educação uma prática social livre e autônoma? Nem sempre e nem tanto. Na verdade, pensando que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, e é esta a sua vocação. No entanto ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos através o poder para além da educação ora se oculta, ora se revela claramente.

Mais adiante será preciso retornar a essas idéias. A educação existe no imaginário das pessoas e dos grupos sociais e, quase sempre se espera que a sua missão seja o transformar sujeitos e mundos em algum ser ou alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros: “... e deles faremos homens”. Mas, na prática, a mesma educação que pretende ensinar, ilustrar, formar, pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: “... eles eram, portanto, totalmente inúteis”.

Até aqui aproximei a palavra “educação” de outras palavras: “pessoa”, “comunidade”, “grupo social”, “classe”, “prática social”, “cultura”. Quero agora pensar a educação como uma das dimensões de uma cultura. E no próximo capítulo penso começar com imagens que povoam o mundo das crianças ainda antes de elas “entrarem na escola”.

2. Vida, cultura, saber, educação

Vocês já repararam uma coisa ao mesmo tempo bastante corriqueira e curiosa? Desde o tempo das estórias infantis mais antigas e dos velhos contos de fadas, até o tempo das estórias em quadrinhos e dos desenhos animados, quase sempre os bichos-atores parecem agir como pessoas humanas. São de algum modo personagens como nós, sem deixarem de ser o “bicho” que são. Os Três Porquinhos e o Lobo Mal, O Coelho Pernalonga, Tom e Jerry são ótimos exemplos. Apenas os outros falam como nós, e o gato e

o ratinho não. Os animais contracenam entre eles ou com pessoas como você e eu. Eles sentem, pensam, agem e constroem as suas vidas e as suas casas como nós, os seres humanos. Às vezes eles se vestem, calçam, usam óculos, leem, estudam, utilizam artefatos de nosso mundo humano. E alguns moram em casas como as nossas e até mesmo vão à escola aprender, como as nossas crianças. O Coelho Pernalonga vive numa toca de coelhos, mas “lá dentro” tudo é quase igual a uma casa de família humana. E de vez em quando os animais de uma estória infantil vivem como membros de uma família, tal como as nossas.

Coelhos, porcos, cães e gatos, ratos (sempre muito simpáticos), pássaros e, até mesmo animais selvagens contracenam entre eles e agem como nós em quase tudo. Ao invés de mugirem, latirem, grunhirem, piarem ou miarem como vacas, cachorros, passarinhos ou gatos, eles falam nossas línguas e dizem entre eles ou a nós, pessoas humanas, palavras e idéias como as que usamos e compreendemos quando falamos algo entre nós. Os recursos técnicos chegaram a tal ponto que não apenas os personagens dos desenhos animados, mas até de filmes com seres reais nos trazem cães e gatos, pássaros, peixes e tartarugas em quase tudo tão humanos como nós.

Entretanto, veja bem, quando os contos e filmes são já para jovens, como em “Mowgli, o menino lobo”, ou em “Tarzan”, os animais domésticos e, principalmente, os selvagens, estão a meio caminho entre os bichos e os homens. Eles ainda sentem e falam entre eles ou a nós, como nós falamos e traduzimos os nossos sentimentos e as nossas idéias. Como na história de Mowgli, os bichos da selva possuem personalidades bem marcadas, e em geral se dividem entre “bons”, como a pantera, o urso e os lobos e os e “maus”, como o tigre. Eles se comportam exteriormente como animais selvagens, e falam em suas línguas animais, cabendo a Mowgli saber decifrar cada fala. Eles ainda observam preceitos de vida e de relacionamentos entre eles e com os seres humanos, que se parecem muito com os nossos, mesmo quando tudo se passa em uma floresta e não em uma cidade, como em Tom e Jerry.

Ora, a diferença entre os bichos das lendas, das fábulas e das estórias para crianças, e os animais das estórias para jovens e

adultos, é que nas primeiras os bichos vivem e agem exatamente como os humanos, sob suas figuras de animais humanizados, enquanto nas segundas eles vivem como seres plenos da selva, mas agem também como os seres humanos. Os macacos, leões e elefantes da convivência de Tarzan são em quase tudo como as feras da floresta sempre foram: moram em tocas, em árvores ou em outros lugares de uma floresta. Não vestem roupas e não usam os utensílios dos humanos. Tarzan sabia disto muito bem. Como um humano, mas falando ora a língua dos macacos, ora a dos elefantes, ele aprendeu a conviver e a se comunicar com os animais da floresta, quase se tornando um pouco como eles, antes de aprender a viver uma vida humana, entre os seres humanos. Mas teve o cuidado de usar uma tanga, mesmo antes de conhecer a Jane. Lembro de novo que embora os bichos e os homens pareçam “falando como nós” na história de Mowgli, logo se percebe que cada bicho fala aos outros e ao menino em sua própria linguagem animal. Bem sabemos que tudo isto é uma metáfora; um “fingimento” uma boa fantasia. Essas pequenas estórias são belas e muito atraentes justamente porque são fantasiosas.

Crianças perdidas na floresta e criadas por lobos, e depois encontradas por seres humanos, como aconteceu mais de uma vez na Índia, em nada se pareciam com uma criança criada por seus pais, a não ser na sua figura humana...desfigurada. Nos registros conhecidos, as “crianças-fera”, como foram indevidamente chamadas, andavam de quatro como os lobos, comiam levando a boca à comida e não à comida à boca, como você e eu, e dormiam como os lobos. Não falavam sequer uma palavra, e emitiam sinais sonoros semelhantes aos dos lobos. Não riam e não choravam, o que parece ser tão inato em uma criança. Em corpos humanos dormitavam seres que por haverem sobrevivido aprendendo com os animais que os acolheram, viviam, sentiam e se relacionavam entre elas, com os lobos e com a vida, tal como os lobos da floresta.

Ao criarmos estórias e lendas como as de Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, os Quatro Heróis (os Músicos de Bremen), Mowgli ou Tarzan, projetamos sobre os seus personagens animais o nosso imaginário, sempre ilimitado, sempre quase infinito em sua vocação de criar. E assim entretecemos com palavras os

múltiplos e diversos fios do tecido sempre inacabado de nosso imaginário. E bordamos ali os nossos desejos de alargar sempre os cenários, as cenas e o círculo dos seres que possam vir de onde venham, e que saibam se relacionar conosco, como eles próprios, ou como nós mesmos.

Como seres do mistério da vida, os animais são seres de uma mesma natureza que a nossa. E eles compartilham conosco os diferentes ambientes do mundo natural de uma mesma casa e nave errante no universo: o Planeta Terra. Somos parte da natureza e somos, em nossos corpos-e-mentes, em nossas vidas e destinos, de algum modo como os animais.

Entre nós e os animais da Terra há muitas semelhanças biológicas, genéticas e mesmo psicológicas. Por isso, mesmo sem possuímos por enquanto uma linguagem comum, em boa medida nós nos entendemos. Ou imaginamos que nos entendemos. Mas há também diferenças relevantes, e uma delas é essencial. Podemos chamá-la de *cultura*. E no caminho percorrido em nossas trajetórias aqui na Terra, por eles e nós, existe um ponto diante do qual nos dividimos e nos leva a caminhar por trilhas ao mesmo tempo semelhantes e diferentes em direção. Seres viventes em um mesmo mundo de natureza, entre um macaco e nós a *experiência da cultura* desenha toda a diferença.

Sendo também seres da natureza, nós somos e nos tornamos humanos porque, ao contrário dos animais que se transformam corporalmente para se adaptarem às mudanças do meio ambiente em que vivem, nós transformamos os mundos naturais em que vivemos para adapta-los a nós, e para tornarmos possível e significativa a nossa vida em nosso mundo. Os animais vivem solitária ou coletivamente imersos no interior de nichos e cenários de um território pré-existente e naturalmente ofertado a eles. Nós aprendemos aos poucos - e duramente - a construirmos nossas vidas em mundos naturais também pré-existentes a nós originalmente dados; ofertados “naturalmente” a nós. Mas também mundos naturais socializados. Isto é: intencional e inteligentemente construídos, transformados.

Transformados em que? Em diferentes dimensões de mundos de cultura. Vivemos em mundo natural... naturalmente

cultural. Olhe à sua volta: a comida de sua manhã de hoje, as suas roupas, a sua cadeira, os papéis que você tem nas mãos, a tela colorida de um aparelho chamado “televisão”, ou o computador que você acaba de conectar em algo chamado “energia elétrica”. Tudo isto são matérias e energias da natureza do generoso planeta errante que você e eu habitamos. Matérias e energias originais que alternativas semelhantes e diversas de uma coisa chamada “trabalho” foram transformando de “coisas da natureza” em “objetos da cultura”.

De sua cultura! De seu mundo e do meu mundo cultural. Pois se você agora me lê ou me ouve, e me entende, este deve ser um sinal de que de algum modo habitamos e aprendemos a ser quem somos em um mesmo “mundo”. Mas, qual “mundo”? Retornemos por um momento aos animais para depois voltarmos de novo a nós.

Claro, alguns bichos também lançam mão das “coisas do mundo” para criarem a sua maneira de viverem em “seu mundo”. Quando os nossos primeiros ancestrais viviam a esmo e moravam em bandos em qualquer lugar, e não haviam dominado ainda o fogo e nem aprendido a habitar as cavernas, as abelhas já construíam colmeias cuja sábia arquitetura até hoje nos espanta. E formigas e cupins constroem de terra e de matérias de seus próprios corpos verdadeiras cidades quase perfeitas. E mesmo ninhos de passarinhos – olhe-os com cuidado - como o do João Congo ou a casa do João de Barro, são verdadeiros prodígios de uma engenharia natural. Mas todos os animais “construtores” fazem sempre as mesmas coisas do mesmo modo, geração após geração, como uma extensão natural de sua biologia. Fazem assim e sempre assim, com talvez mínimas mudanças ao longo dos milênios. Eles constroem com o que a biologia de seus corpos determina que façam.

Nós não. Nós antes não sabíamos fazer e, então, aprendemos. A espécie humana ao longo de sua história foi aprendendo a fazer-se e a construir em mundos intencionalmente transformados, os seus “habitats”. Abelhas constroem colmeias como extensão de seus corpos. Nós, como uma diferenciada extensão de nossas mentes. Antes de um engenheiro ou um

pedreiro começarem a levantar uma casa no chão, eles a levantaram primeiro em suas mentes.

E neste trabalho tão humano, no simples gesto de dobrar uma folha de papel e fazer com ela um aviãozinho para uma criança, cada um de nós recapitula toda a história da aventura criativa humana, em um momento de sua própria biografia. Porque um a um, uma a uma, aprendemos ao longo da infância e da vida todas as coisas que... aprendemos. Que aprendemos para ser quem somos, para viver como vivemos, para sentir e pensar o que sentimos e pensamos, para criar, fazer e transformar tudo o que a sós ou solidariamente criamos, fazemos e transformamos.

Não somos quem somos - seres humanos - porque somos "seres racionais". Somos quem somos e somos até mesmo "racional" porque somos seres "aprendentes". Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo o tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas "fases" dela – aprendendo e reaprendendo. Somos pessoas humanas que dependem inteiramente das outras. E também de nossas interações afetivas e significativa no sempre presente mundo do "entre nós". Mundos não apenas naturalmente coletivos, como entre os chamados "animais sociais", mas mundos social e simbolicamente culturais.

Tartarugas nem sequer das mães necessitam para saírem dos ovos e da areia prontas para a vida no rio ou no mar. Pássaros por algum tempo necessitam da mãe ou do par de pais para completarem sobre a biologia do corpo, aquilo que é o saber da espécie e se individualiza em cada um deles. Lobos (inclusive os de Mowgli) requerem conviver um tempo maior com os pais e, depois, com a comunidade da alcateia, para se socializarem completamente. Macacos (inclusive os de Tarzan) mais ainda. Eles aprendem com os pais e com outros de seus bandos, por um tempo bem maior. E entre eles há jogos expressivos, ritos e cuidados afetivos que os aproximam muito de nós, os humanos. Quanto mais plástico e aberto o comportamento de uma espécie de animal, tanto mais interações com outros da mesma espécie são necessárias.

E nós? Para falar de nós retomo o que antecipei linhas acima. Nós somos o extremo da experiência em que a vida de um indivíduo precisa aprender, interativa, social e culturalmente, para

tornar-se um indivíduo da espécie tornar-se um ser pessoal, de uma vida social. Uma pessoa. Ou seja, para ser a cultura de uma gente, de um povo, de uma família, de uma comunidade, realizada na vida e na experiência única de uma pessoa.

Somos seres que saltaram do sinal (como a fumaça quando há fogo) ao signo (como a cor vermelha para indicar fogo), e do signo ao símbolo, como a palavra “fogo”, a palavra “fuego”, ou a palavra “fire”, para dizer em diferentes línguas (e elas são milhares) a mesma coisa: “alguma coisa está pegando fogo!”

Seres do símbolo, do saber criativo, da mente reflexiva (aquela que sabe e sabe que sabe), a da ilação entre emoções e racionalidade, somos a única espécie de seres vivos que ao invés de habitar um presente sempre presente, podemos afetiva e imaginariamente conviver ao mesmo tempo com a memória de um passado, a ação de um presente e a projeção de um futuro. Somos a única forma de vida na Terra que sabe que vai morrer um dia. E, nos últimos tempos, tristemente nos transformamos na única espécie de vida na Terra que sabe que pode destruir a Vida e a Terra.

Seres do símbolo e do saber, somos o que aprendemos. E, portanto, a educação possui na criação da vida humana um lugar bastante mais essencial do que em geral imaginamos. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos. E aos filhos de nossos filhos. E este poderia bem ser o momento de trazermos a estas páginas a lembrança de um outro indígena americano. Ele disse um dia, sobre a Vida e a Terra:

*Nós não herdamos a Terra dos nossos antecipados.
Nós apenas a pedimos emprestada aos nossos filhos!*

Não transformamos mundos dados pela natureza em mundos transformados (para o bem e para o mal) de cultura. E assim procedemos porque aprendemos a saber. Criamos o que fazemos porque nos socializamos no interior de uma cultura. Porque, em um primeiro plano, nós nos *instruímos*, como os lobos e os macacos.

Mas também porque nos *capacitamos*, como eles em seus limites. E ainda porque, em um plano mais alto e aberto, para além deles, aprendemos e reaprendemos enquanto nos *formamos*, nos *educamos*. Latas de guaraná são recicladas. Cachorros são treinados. Nós somos educados.

E porque somos educados e criamos mundos em que estamos continuamente nos ensinando-e-aprendendo, sabemos pensar reflexivamente antes de fazermos o que criamos. Relembro que nós construímos primeiro na mente as casas que, depois, edificamos sobre a Terra. Por isso começamos há muitos milhares de anos a aprender a conviver em cavernas, depois em cabanas de palha e madeira. E hoje aprendemos uns com os outros a construímos as nossas primeiras casas fora do Planeta, nas estações espaciais.

Retomemos uma idéia já escrita aqui. Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que sente e pensa; e que se sente pensando e se sabe sentindo. E que sente o que sabe porque sabe o que sente (ou pelo menos imagina que sabe). E que aprende a sentir, a lembrar e a saber, fazendo tudo isto de uma maneira tão simples que uma criança de três anos pode ser precocemente uma poeta, uma filósofa, uma “contadora de estórias” (em geral mais criativa do que um adulto).

E assim construímos berços em casas para os que ainda vão nascer, e covas em jardins para os que já morreram. Aprendemos a expressar quem somos e como somos através de criações simbólicas que tornaram os sons guturais de nossos antepassados em palavras sonoras e cheias de sentido simbólico. E das palavras geramos preces, pensamentos, preceitos, poemas e teoremas. E com eles e outros pensamentos, criamos as ciências, as teorias, os mitos, as crenças e as religiões, as artes e outras formas culturais de atribuir sentido a nossas vidas e destinos e aos mundos em que as vivemos e os cumprimos.

Tomei de um livro de um professor meu de antropologia, Roque de Barros Laraia, uma síntese bastante oportuna a respeito do que é a cultura – de que a educação é um território – e como ela opera. Ele retoma, por sua vez, idéias de um antropólogo bem do

passado. Mas idéias ainda atuais em um livro sobre as relações entre a cultura e a educação²

1ª. A cultura faz o homem transcender da ordem da natureza a uma lógica não determinada pela herança genética. É ela que molda e determina o comportamento humano e justifica para ele próprio as suas ações e realizações.

2ª. A cultura é ordenada. Ela é uma construção sistêmica de padrões fundados em conhecimentos e valores. O homem age e significa a sua ação e a sua vida no mundo de acordo com padrões culturais. Nele os instintos e o jogo dos poderes da natureza foram anulados com o passar do tempo, pois o dado simbólico da cultura se inscreve tanto na objetividade da vida social quanto no próprio cérebro humano.³

3ª. a cultura é um meio exclusivamente humano de adaptação aos mais diferentes ambientes ecológicos. Ao invés de modificar, para isto, o seu aparato biológico, por herança genética, como fazem todos os animais, o homem modifica culturalmente este próprio ambiente.

4ª. Em decorrência de sua capacidade de intencionalizar o seu meio e transformá-lo, de acordo com suas necessidades de sobrevivência, mas também de acordo com a maneira múltipla e diferenciada como cada grupo social humano se relaciona simbolicamente com a natureza, o homem foi o único ser vivo e relacional capaz de romper com as barreiras das diferenças ambientais, tornando toda a Terra o seu habitat.

5ª. Criando o mundo de cultura como o seu modo de viver a sua relação com o mundo de natureza, o homem depende cada vez mais do seu conhecimento, da acumulação de saber e do aprendizado. Depende do que ele aprende, testa e sabe, mais do que de padrões e atitudes geneticamente determinadas, para agir

² O livro tem este nome: *O conceito de cultura*. O antropólogo a que se refere Roque Laraia é Alfred Kroeber. Ampliei um pouco as idéias essenciais de Kroeber a respeito da cultura. Deixei de lado alguns itens que não interessam aqui. As passagens trazidas aqui estão nas páginas . 49 e 50 do livro de Roque Laraia.

³ Interessante observar como em Clifford Geertz, seguindo outros paleontólogos e antropólogos, o dado da emergência humana à cultura modifica a própria trajetória de evolução biológica do cérebro humano. Quando o homem ascende ao símbolo, é nos seus termos que as próprias transformações da lógica física do cérebro se modificam. Esta é uma primeira vez em que algo extracorpóreo, mas também não-natural (como as variações ecológicas no caso dos animais), atua decididamente na evolução da própria matéria da vida. Recomendo a leitura dos capítulos 1, 2 e 3 do livro *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz.

sobre o mundo e sobre ele próprio.

6ª. Ao contrário do que acontece com os padrões genéticos, os da cultura são acumulativos. A abelha repete infinitamente o mesmo padrão de construção da colmeia de acordo com sua espécie; mas os homens criam inúmeras formas diferentes de habitações de acordo com as alternativas abertas por suas culturas. Mais ainda, ao longo da história de cada cultura e de cada povo, os seres humanos podem fazer variar o padrão de suas casas e de sua própria vida. Ele é resultante de toda a experiência histórica de gerações anteriores.⁴

Definições e conceitos a respeito do que é a cultura tem sido propostos há muito tempo por antropólogos e por outros pensadores do fenômeno humano. Concluamos esta parte com um deles, cuja ampla compreensão nos será útil daqui em diante. Quem o formulou foi o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, já lembrado aqui.

*De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me atenho não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meios das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.*⁵

Imagine uma cidade, talvez em quase nada diferente daquela em que você vive. Reconheça nela porções ainda absolutamente naturais, como uma grande floresta que a rodeia do outro lado de um rio que saindo dela atravessa toda a cidade. Aproveite para fazer votos de que a floresta permaneça ali, intacta e verde, por muitos séculos. Por “todo o sempre”, se possível.

Imagine agora a cidade com tudo aqui que “faz uma cidade”,

⁴ Esta idéia é quase o reverso da medalha da nota anterior. Enquanto em cada animal o saber da espécie se reinicia em um ponto zero, já que como todos os antecedentes o seu comportamento repete em tudo uma conduta anterior e se esgota na biologia da espécie, no homem cada ser nasce em um momento de cultura que comparte e em que se inicia, não a partir da matriz de dados genéticos impressos no corpo e no psiquismo, mas a partir da aquisição simbólica de um saber transposto para a cultura e transformado através dela.

⁵ Ver GEERTZ, op. cit., p. 103.

desde o “parque municipal”, dividido entre matas nativas, áreas de lazer, trilhas de caminhadas e um museu, até os prédios públicos – de que os “escolares” serão um bom exemplo, ruas, avenidas, casas de moradia, de comércio e de serviços. Coloque entre os seus espaços alguns animais que resolveram vir viver na cidade, ou foram trazidos para ela. E trazidos por quem? Por você. Por mim. Por nós... os seres humanos. Pois nos imagine agora habitando a cidade.

Vivemos na cidade e a partilhamos. Vivendo nela, somos parte de uma sociedade que pode estender-se de “a gente daqui mesmo” até, se quisermos, “toda a humanidade”. Dentro dela ou mesmo longe dela, somos parte de grupos humanos, de comunidades de vivência (o seu bairro na cidade); de opção (como uma religião); de vocação (como uma academia de artes); ou de vocação-profissão (como a escola onde você leciona).

Podemos “estar ali”, conviver com “as/os dali”, compreender-nos, inter-trocar bens, serviços, sentimentos e sentidos porque, no atacado ou no varejo, pertencemos a uma (ou a mais de uma) cultura. Ela está na língua que falamos, nas crenças, saberes e imaginários que sob múltiplas formas compartimos, nas músicas, nas pinturas de muros e de quadros, dentro de um hospital, na prancheta de um arquiteto, na algazarra festiva de uma feira-livre ou de uma praça pública. Está nas mais diversas interações que inter-vivemos como a variedade de “nossos outros”. Mas está também nas gramáticas sociais, nos códigos de conduta, nos preceitos civis e sagrados que regem nossas vidas. Você duvida? Experimente sair pelado aí pelas ruas.

E ela talvez mostre a sua face mais ancestral, mais criativa, mais crítica e mais contraditória e desafiadora justamente em uma de suas muitas práticas sociais: a educação. Vamos, pois, entrar em uma de suas “moradas” mais ancestrais e essenciais: a escola. No entanto, antes, visitemos a educação quando ainda não havia a escola.

3. Quando a escola era toda a aldeia

A educação existe também em muitos lugares onde ainda não existe a escola, e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de diálogo e transferência de saberes de uma pessoa a outra, de geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a idéia de algum modelo de ensino formal e centralizado, como “sistema educacional”, como “rede de ensino” e como “escola”. Esta é a razão pela qual nos livros clássicos da antropologia junto a comunidades tribais (indígenas, “primitivas”, “selvagens”, etc.), raramente aparece a palavra “educação” em qualquer uma de suas muitas páginas. E, menos ainda, a palavra “escola”.

Porque a educação aprende com o homem a continuar como ele o alicerce do próprio trabalho da vida: *o aprender a saber*. A mesma vida que transporta de uma espécie para a outra, ao longo das infinitas trajetórias da natureza, e de uma geração a outra de viventes no interior da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver, a se preservar e a se transformar. Enfim, a ser e a evoluir em cada tipo de ser-da-vida.

Vimos já que os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto e do DNA da espécie. Mas isto alguns deles acrescentam maneiras bem padronizadas de aprender de fora para dentro, convivendo com seres de sua espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir, por conta própria, muitas vezes as suas condutas de espécie. Entre os seres que nos rodeiam de perto ou de longe, não são raros os bichos cujos pais da prole criam e recriam situações, para que o treino dos filhotes faça, refaça e repita os atos da aprendizagem que garantem a vida, como a mãe que um dia expulsa com amor o filho do ninho, para que ele aprenda a arte e a coragem do primeiro vôo.

O homem que transforma com o trabalho e a consciência partes, frações, momentos e espaços da natureza em invenções de sua cultura, transforma partes das inúmeras reciprocidades realizadas no interior de uma cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender em educação.

Entre nós, os primatas que viraram seres humanos (e que a si mesmo atribuíram o vaidoso título de: *homo sapiens sapiens*) a educação não dá apenas continuidade ao trabalho da própria vida. A educação nos coloniza e ela se instala dentro de um domínio própria e peculiarmente humano de trocas. Um domínio da vida regido por símbolos, por reciprocidades, por pressões e intenções de padrões de cultura e de relações de poder. Assim sendo, a seu modo ela continua no homem o trabalho da natureza ao fazê-lo evoluir e de, passo a passo, torná-lo mais humano. É esta a idéia que Werner Jaeger tem em sua mente, quando em um estudo sobre a educação do homem da Grécia Arcaica, ele busca explicar o que ela afinal pretende ser. Este estudioso da educação nos acompanhará neste livro.

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e à propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização em sua sociedade e em sua cultura. Quando ele enfrenta a difícil questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é quando ele começa a viver e a pensar como *problema*, e não apenas como rotina estabelecida, as formas e os processos de transmissão social do saber.

É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência pessoal e pública. É quando o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os seus espaços, os seus momentos próprios, os seus sistemas, assim como os seus princípios e valores, os seus códigos de conduta e as suas regras de prática, assim como as diversas categorias de profissionais

educadores, e categorias de educandos envolvidos nos seus mais diversos exercícios.

Práticas que são os gestos do partilhar saberes e de atos de ensinar-e-aprender através de experiências cada vez mais intencionais e dirigidas a criar o saber e a transferir aos outros aquilo que se aprendeu e se sabe... ou se imagina saber. As nossas sucessivas “leis de diretrizes e bases da educação” não refletem mais do que tudo isto. E, como na vida social e, dentro dela, no interior de um círculo cultural e profissional chamado “educação” tudo muda, e as nossas “leis de educação” se sucedem ao longo das décadas.

No entanto, antes que tudo isso venha a acontecer, em qualquer lugar e a qualquer tempo, entre um punhado índios remanescentes de alguma tribo do Brasil Central, ou mesmo entre crianças do centro da cidade de São Paulo, a educação surge, existe e se transforma sob tantas formas, e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes ela parece ser invisível ou, pelo menos, multiplamente impalpável, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome.

Lembro o que escrevi linhas acima sobre a antropologia e a educação. Quando alguns antropólogos do começo do século XX saíram pelo mundo pesquisando as sociedades e as culturas de povos ancestrais, como os das sociedades patrimoniais das Américas, da Ásia, da África e da Oceania, eles aprenderam a descrever com rigor praticamente todos os recantos da vida dessas sociedades e culturas. Alguns chegaram mesmo a exageros de detalhes sobre algum aspecto da “vida tribal”. No entanto, lembro que quase nenhum deles emprega em seus estudos a palavra “educação”, embora quase todos, de uma forma ou de outra, tenham cuidadosamente procurado descrever relações cotidianas passadas, por exemplo, entre uma mãe e suas filhas, ou vividas entre complexas cerimônias rituais, quando crianças aprendem algo e jovens são, solene e cerimonialmente, admitidos no mundo dos adultos.

De vez em quando aparece, perdido num mar de outros conceitos, o de *educação*, como quando um antropólogo lembra que, entre os seus “primitivos”, para se ajustar a criança à sua

comunidade “é preciso que ela seja educada”. Parte deste processo consiste em a criança e o adolescente aprenderem aos poucos a caçar, a fabricar o arco e flecha e assim por diante.

Mas uma outra parte essencial as conduz passo a passo a aprenderem não apenas a “gramática da língua da tribo”, mas todas as “gramáticas sociais” que é preciso “saber ler” para comer, para plantar, para colher e partilhar, para conviver, para se enamorar, para casar e ter filhos, para saber educá-los. Enfim, para saber como se é, como se pensa, como se vive, como se convive e até como se morre “aqui”.

Lembremos o que escreveu o nosso indígena das primeiras páginas. Uma parte importante de tudo o que se aprende em qualquer tipo de sociedade, abrange a aquisição de sentimentos e disposições emocionais que regulam a conduta dos membros da tribo, e constituem o corpo de suas regras sociais de convivência e de moralidade.

Quando os antropólogos pouco falam tão pouco em *educação*, eles na verdade não entreveem, ou não querem se referir aos tempos e aos espaços, aos projetos e aos processos culturalmente formalizados de ensino-aprendizagem dentro de uma determinada sociedade e em uma cultura. Porque, onde os adamaneses, os maori, os apaches ou os xavantes praticam aquilo que os antropólogos identificam como *processos sociais de ensino-e-aprendizagem*, não existe ainda nenhuma situação própria e formalmente “escolar”. Não existe ainda “a escola” - assim como em muitas outras sociedades humanas as primeiras escolas começam por funcionar em mercados ou em templos - muito embora ali o ensinar-e-aprender envolva múltiplas e eficientes situações de transferência de várias dimensões e modalidades de um “saber tribal”. Na verdade de vários e múltiplos saberes pois, vimos já, o que se aprende, sabe, pratica e ensina vai do fabrico do arco e flecha, da tecelagem com a palha, do plantio da mandioca, do preparo dos alimentos, ao valores e preceitos do que se faz entre o amor e o sexo, aos cuidados dos filhos, aos cantos ao redor da fogueira, e à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo.

Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas”, e os alunos - que são todos os que aprendem - “não aprendem na

escola”. Tudo que se aprende a saber aos poucos é vivido e internalizado através do viver e do conviver entre muitas e diferentes situações de trocas passadas em meio a diversas categorias de pessoas. Essas múltiplas intertrocas de falas, de gestos, de símbolos, de saberes, de sentidos de vida, de significados de mundo e de sociabilidades (o aprendizado do saber partilhar um modo de vida) são reciprocidades vividas com a inteireza de toda uma pessoa. Com o seu corpo, com a sua consciência, com os seus atos e gestos, com a totalidade de corpo-e-a-mente. Ou, se quisermos: “a consciência”, o “espírito”.

As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui de muitos modos através dos gestos-e-atos de quem sabe-e-ensina, destinados a quem (ainda) não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, em nossa vida cotidiana (a sua e a minha, leitor amigo) raros os tempos especialmente reservados apenas para o exclusivo e formal ato de ensinar-e-aprender.

Procure compreender o mundo à sua volta e veja, a partir de você mesma, como o mundo dá voltas. Justamente em alguns dos países considerados como os mais desenvolvidos economicamente e avançados socialmente, começam a surgir projetos de trazer de volta da escola para pequenos círculos solidários de adultos, quase sempre pais e mães de crianças, a responsabilidade de educar ao redor de casas e não mais em escolas, as suas crianças.

Nas aldeias de povos e das comunidades mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza envolvem situações de aprendizagem, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores de algo que vale a pena aprender. A criança vê, ouve, imita, entende... e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de “fazer a coisa acontecer”. Elas recriam também situações de aprendizagem, como aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre elas, ou trocam reciprocamente serviços e significados nas mais diferentes situações: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas.

Émile Durkheim, um dos principais sociólogos da educação, explica isto da seguinte maneira:

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores.

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo. E também com esta ou aquela especialista em algum tipo de prática de cura, de magia ou de artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras dos pares de seus grupos de idade; aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro, sábio), ou com os velhos ao redor das fogueiras. Todos os agentes de uma múltipla educação-de-aldeia e de reciprocidades entre saberes e sentidos, criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, fazem o “chão” das iniciativas de aprendizagens e de treinamentos.

E quais são essas aprendizagens? Elas envolvem os saberes da comunidade, aquilo que todos, ou que apenas alguns conhecem de algum modo: os saberes próprios dos homens e das mulheres, das crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; os saberes de guerreiros e de mães e esposas; os saberes que geram o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador, o caçador, o agricultor, e outros tantos especialistas. Saberes, sentidos e significados que entretecem situações pedagógicas entre reciprocidades interpessoais, familiares e comunitárias, em lugares e entre tempos e espaços de tempos e canários sociais em que ainda não surgiram as técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva.

Os que sabem falam, atuam, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premeiam. Os que não sabem, ou que ainda não sabem “aquilo”, ouvem, escutam, observam, repetem

gestos, reproduzem atos do corpo e da mente fazendo de muitos modos fluir o saber que “ali” existe. Os que aprendem observam o fazer e o imitam. Eles são instruídos com o exemplo; são incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer.

Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo social — têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem na verdade se ensinam-e-aprendem. Ensinam-e-aprendem com a sabedoria do grupo, e por meio do poder das normas dos costumes da tribo. As crianças e o jovens aprendem os saberes que tornam todos e cada um pessoalmente aptos a “viver ali”, na medida em que os tornam sujeitos socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as ciências e as artes da guerra e os ofícios do amor.

Os meninos observam os homens quando fazem arcos e flechas; o homem os chamam para perto de si e eles se veem obrigados a observá-lo. As mulheres, por outro lado, levam as meninas para fora de casa, ensinando-as a conhecer as plantas boas para confeccionar cestos e a argila que serve para fazer potes. E, em casa, as mulheres tecem os cestos, costuram os mocassins e curtem a pele de cabrito diante das meninas, dizendo-lhes, enquanto estão trabalhando, que observem cuidadosamente, para que, quando forem grandes, ninguém as possa chamar de preguiçosas e ignorantes. Ensinam-nas a cozinhar e aconselham-nas sobre a busca de bagas e outros frutos, assim como sobre a colheita de alimentos.

Em todos os grupos humanos menos complexos e diferenciados do que os dos mundos sociais em que você e eu vivemos, os diversos tipos de ensino-aprendizagem através das

trocas sociais que *socializam* crianças e adolescentes, incluem, entre outras, pelo menos essas situações fracamente pedagógicas:

- o treinamento direto de habilidades corporais, por meio da prática direta dos atos que conduzem o corpo ao hábito;
- a estimulação dirigida, para que o aprendiz faça e repita, até o acerto, os atos de saber e habilidade que ele ainda ignora;
- a observação livre e dirigida do educando diante dos procedimentos daqueles que aprenderam e agora sabem;
- a correção interpessoal, familiar ou comunitária das práticas ou das condutas erradas, por meio do castigo, do ridículo ou da admoestação;
- a assistência convocada para cerimônias rituais e, aos poucos (ou depois de uma iniciação), o direito à participação nestas cerimônias (solenidades religiosas, danças, rituais de passagem);
- a inculcação dirigida em situações de quase-ensino, com o uso da palavra e turmas de ouvintes, dos valores morais, dos mitos histórico-religiosos da tribo, das regras dos códigos de conduta.

Prestemos atenção para o fato de que a palavra “socializar”, escrita linhas acima possui o sentido original de “tornar alguém um *socius*”; isto é, uma pessoa que por haver aprendido e incorporado saberes, valores, sentidos de vida, significados de mundo e sensibilidades de uma cultura, torna-se um alguém capaz de partilhar a vida social e simbólica do grupo social de que faz parte. E também de subunidades de uma comunidade de vida social. *Socius* também no sentido de que, ao haver demonstrado na prática da vida o seu aprendizado, torna-se reconhecida como um “alguém entre nós” por ser, a seu modo um “alguém como nós”.

Assim, tudo o que é importante para a comunidade e existe como algum *tipo de saber*, e como um *modo de ensinar*, existe também como algum *modo de aprender*. E a educação é isto.

Mesmo ali onde ainda não foi pensada e criada a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de comunidade humana criar, inventa, gera e desenvolve situações, recursos e

métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade idealiza, projeta e procura realizar.

De duas tribos vizinhas de pastores do deserto é possível que se dê uma franca importância a um artifício pedagógico, em uma delas, como o castigo corporal, por exemplo, ou a atemorização de crianças; ao passo em que esses procedimentos venham a ser simplesmente minimizados ou mesmo rejeitados sociedade vizinha. No entanto, em uma como na outra, e como em todas do mundo, nunca as pessoas crescem a esmo e aprendem apenas ao acaso.

O que vimos acontecer até aqui são formas vivas e comunitárias de ensinar-e-aprender, que ao longo do tempo têm sido chamadas com vários nomes. Vimos que ao processo global que tudo “isso” envolve é comum que se dê o nome de *socialização*. Através dela, ao longo de nossas vidas cada um de nós atravessa etapas sucessivas de *inculcação* de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saberes-e-habilidades. Elas recriam em conjunto o contorno de uma identidade, de um complexo imaginário, de idéias e ideologias e de tudo o mais que edifique, consagre e consolide um modo de vida de um grupo social.

Em suas diferenças e no seu todo, alternativas culturais de socialização edificam portanto, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade. E realiza em cada um de seus membros grande parte daquilo que eles precisam aprender-a-saber, para saber-agir, para virem a serem reconhecidos como “seus”, e para existirem ao longo de uma biografia pessoal e de uma história social, no interior da vida de um casal, de uma família, de uma rede de parentela, de uma turma de amigos, de uma equipe de trabalho, de uma tradição religiosa, de uma comunidade, dentro de uma sociedade... e também no interior do que costumamos chamar de humanidade.

Ora, entre a fronteira e o centro de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal

de saber-crença-e-hábito de uma cultura, pode ser chamado também de *endoculturação*. Cada momento do aprender a saber faz parte do processo pessoal de endoculturação, entre os diferentes intervalos de uma cultura em uma sociedade. E uma porção muito grande de nossas vidas é passada em meio a situações, momentos, processos e sistemas do *aprender* de maneira mais ou menos motivada e intencional, através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas e reciprocidades entre os homens.

Se nos lembrarmos de recentes apelos e recomendações da UNESCO a educandos e educadores, deveremos recordar que animais aprendem para sobreviver e para reproduzir a sua espécie. Nós, os humanos para de algum modo realizarmos isso também. E para tantos aprendemos não apenas a fazer, mas a saber, a conviver... e a ser.

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela acontece sempre que ocorrem relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e; ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social a *obra* de que o homem natural é mais do que apenas a *matéria-prima*.

E eu quero antecipar aqui uma dúvida que sempre me aparece, quando dialogo com professoras e professores, como eu, ou quanto ouço o que minha neta e meus netos me falam sobre a “minha escola”. Por quais motivos uma educação cada vez mais rotinizada, mas repetitiva, funcional e pragmática considera tão natural e assertiva a pergunta didática: “o que uma criança de 5ª série precisa aprender para ser promovida à 6ª série?” E por que é ainda tão rara entre nós, e aparentemente estranha ao mundo da educação escolar esta outra pergunta: “o que uma criança de nove

anos precisa aprender a saber para viver plenamente a ventura sempre inacabada e a felicidade irrepitível de... ter 9 anos?”

Não é nada raro que tanto na cabeça de um índio quanto na de um de nossos educadores ocidentais, a melhor imagem de como a educação se idealiza e deve se realizar, seja a do oleiro que toma o barro e faz um pote. O trabalho cuidadoso do artesão que age com tempo e sabedoria sobre a argila viva que é o seu educando. A argila que resiste às mãos do oleiro, mas que se deixa conduzir por elas até se transformar na obra feita: o adulto educado. Quando o educador pensa a educação, ele acredita que entre homens ela é aquilo que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, o que chamamos de “educação” tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que uniformiza e deforma.

Prefiro imaginar a educação como uma criança-semente plantada na solo da terra da vida. Ela vai crescer por si, de dentro para fora. E quem educa é apenas o jardineiro que fofa a terra e a aduba, que rega a planta, e que com carinho dirige os seus galhos e mesmo poda alguns, quando necessário. E o um artesão de liberdades que se felicita de que, também de dentro para fora, como realização de si-mesma, ajudada pela educadora-jardineira, quem se-educa com a ajuda de quem educa, um dia floresça e frutifique segundo a sua própria vocação.

É bom separar agora algumas palavras usadas até aqui, e que serão ainda trabalhadas mais adiante. Relembremos passos. Tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem - e significado pela sua consciência - é uma parte de sua *cultura*: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as estórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão do saber.

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como informação, conhecimento ou saber que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende a saber, de um modo ou de outro faz parte do processo de *endoculturação* através do qual um grupo social aos poucos

socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais, empregando para tanto modalidades de ensinar-aprender a que damos o nome de *educação*.

Ora, a educação é o território mais motivado de nosso mapa. Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.

O ensino formal é o momento em que a *educação* se transforma em *pedagogia*, a pedagogia se realiza em *metodologias de ensino* e em *didáticas*. E, em conjunto - um complexo e difícil “conjunto” a que gostamos de dar o nome de “sistema” - elas criam e reproduzem situações próprias para o seu exercício através de seus métodos, de seus processos sistematizados, de suas regras e gramáticas, ao longo de seus tempos (um ano escolar, um ciclo de formação, etc.), no interior de seus espaços próprios (escolas, colégios, academias, universidades, etc.) e através do trabalho de seus realizadores especializados.

4. Quando a escola aparece

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade*.

E esse é o início do momento em que uma sociedade separa e aos poucos opõe: *o que se faz*, *o que se sabe com o que se faz*, e *o que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e de *ensinar a saber*. Este é o começo do processo através do qual a educação transforma-se no ensino que inventa a pedagogia, que

reduz a aldeia à escola e transforma “todos os que sabem” no educador: aquele que sabe e que sabe ensinar o que sabe.

O que é que isto significa? Significa que para além das fronteiras do saber comum a todas as pessoas de um grupo social, e transmitido entre todo de forma variadamente livre e pessoal, emergem categorias, modalidades e graus de saberes que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos: o rei, o sacerdote, o artista, o artesão, o político, o guerreiro, o professor, o operário, o lavrador). E também, para além do saber dividido dentro de um grupo social simples, entre categorias naturais de pessoas (homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos) e transferido de uns aos outros segundo suas linhas de gênero ou de idade, por exemplo, ali onde todos aprendem para serem “gente”, “adulto”, “um dos nossos” e - meio a meio - alguns aprendem para serem “homem” e outros para serem “mulher”, algumas pessoal desigualmente começam a aprender para serem: “chefe”, “sacerdote”, “feiticeiro”, “artista”, “artesão”, “professor”, “aprendiz”, “livre” ou “escravo”. A diferença que o grupo reconhece neles por vocação ou por origem, a diferença do que espera de cada um deles como trabalho social qualificado através de uma modalidade própria e apropriada um *saber*, gera de um acontecer socialmente político que transforma as diferenças em o desigualdades. E, assim, conduz também a educação de diferentes pessoas individuais, coletivas e culturais e diversas categorias de atores sociais desiguais.

Uma divisão social do saber e dos agentes e usuários do saber existe mesmo em sociedades mais simples. Em seu primeiro plano de separação - o mais universal - numa idade sempre próxima à da adolescência, meninos e meninas são isolados do resto da tribo. Em alguns casos convivem entre iguais e com adultos por períodos de reclusão e aprendizagem que envolvem situações de ensino forçado e duras provas de iniciação. Todo o trabalho pedagógico da formação de tais jovens é conduzido por categorias de educadores escolhidos entre todos para um definido tipo de ofício, de que os meninos saem jovens adultos e guerreiros, por exemplo, enquanto as meninas moças saem prontas partilharem suas vidas e seus trabalhos - nem sempre reconhecidos

como 'm trabalho" - com um homem, com uma casa, com os seus filhos, com uma família de uma rede de parentes.

Nas suas formas mais simples, as situações pedagógicas de ensino que apressam o adulto que há no jovem podem ser muito breves. Podem envolver pouco mais do que momentos provocados de convivência intensificada entre grupos de adolescentes e grupos de adultos. Depressa eles são devolvidos ao grupo social. e quase sempre, depois de cerimônias públicas de iniciação (os 'ritos de passagem"), são reconhecidos, através da posição que o grupo lhes atribui e dos saberes que lhes são reconhecidos, como homens e mulheres aptos e legítimos para a vida do adulto da tribo.

Outras vezes tal período de aprendizagem separada é muito mais longo, muito mais diversificado e, por certo, muito mais próximo dos modelos de agências e procedimentos de ensino que temos na cabeça quando pensamos em *educação*. Em sociedades tribais da Libéria e de Serra Leoa, na África, há tipos diferenciados de escolas para os meninos (as "Escolas Poro") e para as meninas (as "Escolas Sande"). De tribo para tribo os meninos estudam por períodos que vão de ano e meio a oito anos. Estudam, convivem entre si e com seus mestres, e são rigorosamente treinados. Divididos de acordo com os seus grupos de idade (como em nossas "séries"), eles aprendem as crenças, as tradições e os costumes culturais da tribo, além do saber dos ofícios de guerra e paz. A escola Poro leva em conta diferenças individuais, e por meio do trabalho docente de diferentes professores-especialistas, ela forma novos especialistas. Se um menino demonstra talentos para o trabalho do fabrico de tecidos ou de couro, para o exercício da dança ou para os ofícios da medicina tribal, ele acrescenta treinos e estudos especializados ao corpo comum do programa por que ele passa junto com todos os outros companheiros de idade.

Entre grupos de pescadores da Nova Zelândia e do Arquipélago das ilhas da Sociedade, existem "casas de ensino". Elas verdadeiras universidades em escala indígena, em que a sabedoria da cultura é ensinada aos jovens de ambos os sexos por professores-sacerdotes. Durante a metade do ano estas "casas" permanecem abertas e, por todo o dia, oferecem cursos com alguma teoria e muita prática, sobre pelo menos os seguintes

assuntos: genealogia, tradições e história, princípios de crença e cultos religiosos, magia, artes da navegação, agricultura, dança, literatura. O programa de ensino divide uma “Mandíbula Superior”, quando os jovens aprendem com os sacerdotes os segredos do sagrado; e uma “Mandíbula Inferior” relacionada com os assuntos mais práticos e “terrenos”.

Em um segundo plano, mais restrito e mais marcadamente político, diferentes categorias de meninos e meninas recebem o saber especializado que há em uma “educação de minorias privilegiadas”, destinadas por herança aos cargos de chefia. Assim acontece, por exemplo, entre quase todos os grupos originais do Havaí, em que os nobres e outros jovens selecionados de antemão para postos futuros de poder sobre os outros, passam por alguns cursos superiores de estudos, que lhes tomam quase todo o tempo da adolescência e da juventude. A tribo, que mais adiante submeterá a eles a chefia comunitária — o trabalho social de dirigir — atribuirá a eles também, como um direito, e exigirá deles, como um dever, o saber especializado de um futuro chefe. E o próprio tempo prolongado de estudo, treino e teste, muito mais do que o de todos os outros meninos, vale como um atestado social de diferenças entre quem irá chefiar e os outros. E essas diferenças de poder através também do saber são atribuídas pela educação.

Mesmo os grupos sociais que, tal como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação. Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe-filha, pai-filho, sobrinho-irmão-da-mãe, irmão-mais-velho-irmão-caçula, e assim por diante. Esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente entre as sociedades humanas. Depois a educação pode existir entre educadores-educandos não parentes – mas habitantes de uma mesma aldeia, de uma mesma cidade, pessoas de uma mesma linguagem - semi-especializados ou especialistas do saber de algum ofício mais amplo ou mais restrito: artesão-aprendiz, sacerdote-iniciado, cavaleiro-escudeiro, e tantos outros.

Sabemos já que até aqui o espaço educacional não é o escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer realiza o saber.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e em que o exercício social do poder ainda não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe a educação sem haver a escola; e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida.

Mesmo nas grandes sociedades civilizadas do passado — como na Grécia e em Roma, com quem vamos nos encontrar mais adiante — um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas do ensino, e destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber, é uma acontecimento tardio na história da cultura.

Em nome de quem os constitui como educadores, os diferentes especialistas do ensinar-a-saber aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do conhecimento e das situações coletivas de distribuição de saberes. Onde quer que apareça e em nome de quem venha, todo o corpo profissional de especialistas do ensino tende a dividir e a legitimar hierarquias do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua criação, partilha e difusão.

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com as outras práticas sociais, como a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer, o esporte. Práticas sobre as quais um dia surge um interesse político de domínio e controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte ou no todo controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder, o saber e o fazer.

Os estudos mais recentes da História têm indicado que a palavra escrita parece ter surgido em sociedades-estado

enriquecidas, hierarquizadas e com um poder muito centralizado, como entre os egípcios ou entre os astecas. Ela teria aparecido primeiro para ser usada pelos escribas, escrivães da lei e da vontade de um soberano; e também para efetuar a contabilidade dos bens e poderes de imperadores, reis e faraós. De acordo com alguns arqueólogos tais sociedades saltaram de pequenas comunidades de caçadores-coletores, ou de pastores e agricultores rústicos, para grandes cidades, impérios e civilizações, através do que se costuma chamar de “revolução neolítica”. Foi quando os seres humanos aprenderam a domesticar os cereais. De fato as primeiras sociedades complexas surgem na esteira do trigo, do arroz, do centeio e do milho. Mais adiante teremos que lembrar que a educação é uma das esferas ou dimensões da cultura. E a palavra “cultura” migrou da agricultura para a ciência e a escola.

Ora, somente bem mais tarde é a palavra escrita que foi usada também pelos historiadores, professores e poetas, para lembrarem a memória de quem se é, para aprenderem a gravar entre letras os fugidios saberes da comunidade, ou para cantarem as coisas de um povo, como na *Ilíada*, de Homero. Assim também aconteceu com a educação. Por toda a parte onde ela deixava de ser predominantemente livre e comunitária (não escrita) e deslocou-se para o templo ou a escola – inicialmente uma extensão do próprio templo - e entre as mãos de sacerdotes e /ou educadores, ela tendeu a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber e a partilha do saber.

A educação da comunidade entre iguais diferenciados, aquela que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementaridade social, por sobre diferenças naturais, começava reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais.

Começa a realizar isso desde quando aos poucos apropria-se da escola, dos sistemas pedagógicos e das “leis do ensino”, para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos. Ensinando-os a

pensarem, a partir das mesmas idéias e imagens, e com as mesmas palavras, ou semelhantes, dirigindo uns a serem senhores ou seus emissários e, outros, a seres servos.

Depois das sociedades primitivas que nos acompanharam até aqui, a educação escolar que ajuda a separar o nobre do plebeu parece ser um ponto terminal na escala de invenção dos recursos humanos de transferência do saber de uma geração a outra. Também nas sociedades ocidentais como as nossas - sociedades complexas, sociedades de classes, sociedades capitalistas - a educação escolar é uma invenção recente na história de cada uma. Da maneira como existe entre nós, a educação como a pensamos e vivemos até hoje, surge na Grécia, expande-se pelo mundo antigo e chega a Roma, ao longo de séculos da história de espartanos, atenienses e romanos.

Deles deriva praticamente todo o nosso sistema de ensino e, sobre a educação que havia em Atenas, até mesmo as sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações. Talvez estejam, portanto, entre os seus inventos e escolas, algumas respostas às nossas perguntas.

5. Magos, pedagogos, filósofos, mestres, professores

Todas as grandes sociedades ocidentais que, como Atenas e Roma, emergiram de seus bandos errantes, de suas primeiras tribos de clãs de pastores ou camponeses, aprenderam a lidar com a educação do mesmo modo como qualquer outro grupo humano, em qualquer outro tempo. Tal como entre os índios das Seis Nações, os primeiros assuntos e problemas da educação grega foram os dos ofícios simples dos tempos de paz e de guerra. O que se ensina e aprende entre os primeiros pastores, mesmo quando eles começaram rusticamente a enobrecer, envolve o saber da agricultura e do pastoreio, do artesanato de subsistência cotidiana e da arte. Tudo isso misturado, sem muitos mistérios, com os princípios de honra, de solidariedade e, mais do que tudo, de fidelidade à *polis*, a cidade grega onde começa e acaba a vida do cidadão livre e educado. Esta educação grega é, portanto, dupla, e carrega dentro dela a oposição que até hoje a nossa educação não

resolveu. Ali estão *normas* de trabalho que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se faça, os gregos acabaram chamando de *tecne* e que, nas suas formas mais rústicas e menos enobrecidas, ficam relegadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Ali estão *normas de vida* que, quando reproduzidas como um saber que se ensina para que se viva e seja um tipo de homem livre e, se possível, nobre, os gregos acabaram chamando de *teoria*. Este saber que busca no homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da *polis* é o próprio ideal da cultura grega e é o que ali se tinha em mente quando se pensava na *educação*.

De tudo o que pode ser feito e transformado, nada é para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o homem educado. A primeira educação que houve em Atenas e Esparta foi praticada entre todos, nos exercícios coletivos da vida, em todos os cantos onde as pessoas conviviam na comunidade. Quando a riqueza da *polis* grega criou na sociedade estruturas de oposição entre livres e escravos, entre nobres e plebeus, aos meninos nobres da elite guerreira e, mais tarde, da elite togada é que a educação foi dirigida. Por alguns séculos, mesmo para eles, ainda não havia a escola.

Das relações familiares diretas até a convivência entre jovens, segundo os seus grupos de idade, ou entre grupos de meninos educandos e um velho educador, entre os gregos sempre se conservou a idéia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas. Assim, a pederastia acaba sendo considerada em Esparta como a forma mais pura e mais completa de educação entre homens livres e iguais. Em toda a Grécia a formação do nobre guerreiro apenas desenrola ao longo dos anos uma seqüência de trocas entre um mestre e seus discípulos.

Aquilo que a cultura grega chama com pleno efeito de educação — *Paideia* — dando à palavra o sentido de formação harmônica do homem para a vida da *polis*, através do desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência, começa de

fato fora de casa, depois dos sete anos. Até lá a criança convive com a sua *criação*, convivendo com a me e escravos domésticos.

Para além ainda do que entre os sete e os catorze anos aprende com o mestre-escola, a verdadeira educação do jovem aristocrata é o fruto do lento trabalho de um ou de poucos mestres que acompanham o educando por muitos anos.

Em Atenas, por volta do VI século A.C. a educação deixa de ser uma prática coletiva, de estilo militar, destinada apenas à formação do cidadão nobre. Até então, mesmo no apogeu da democracia grega, a propriedade é restritamente comunal; pertence aos cidadãos ativos do Estado. O poder pertence aos estratos mais nobres destes cidadãos ativos, e a vida e o trabalho colocam de um lado os homens livres, senhores e, de outro, os escravos ou outros tipos de trabalhadores manuais expulsos do direito do saber que existe na *Paideia*.

Durante muitos séculos os “pobres” da Grécia aprenderam desde criança fora das escolas : nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio. Os meninos “ricos” inicialmente aprenderam também fora da escola, em acampamentos ou ao redor de velhos mestres. Além das agências estatais de educação, como a *Efebria* de Esparta, que educava o jovem nobre-guerreiro, toda a educação fora do lar e da oficina é uma empresa particular, mesmo quando não é paga. Particular e restrita a muito pouca gente.

Apenas quando a democratização da cultura e da participação na vida pública colocam a necessidade da democratização do saber, é que surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade-estado. A escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 a.C. Antes dela havia locais de ensino de *metecos* e *rapsodistas* que aos interessados ensinavam “a fixar em símbolos os negócios e os cantos”. Só depois da invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo é pouco a pouco incorporado à educação dos meninos nobres. Assim, surgem em Atenas escolas de bairro, não raro “lojas de ensinar”, abertas entre as outras no mercado. Ali um humilde mestre-escola, “reduzido pela miséria a ensinar”, leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino

livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de “adulto educado”. Citação de Sólon, legislador grego:

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios.

Esta concepção Xenofonte, historiador, poeta, filósofo e militar grego, criticaria quase dois séculos depois:

Só os que podem criar os seus filhos para não fazerem nada é que os enviam à escola; os que não podem, não enviam.

A educação do jovem livre vai em direção à teoria, que é o saber do nobre para compreender e comandar, não para fazer, curar ou construir. Durante toda a Antiguidade a única disciplina técnica (entendida como a de uma formação que aponta para um ofício determinado) é a medicina. Não há outras escolas coletivas de ensino técnico para o preparo de arquitetos, engenheiros ou agrimensores, por exemplo. Tal como ferreiros ou tecelões, eles aprendem de maneira simples e direta, na oficina e no trabalho, através do convívio com algum velho artífice.

Diferenças de *saber de classe* dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado, desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos *pedagogos* e educadores nobres, ou *de nobres*. De um lado, a prática de *instruir* para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determina vida social.

De todos estes adultos transmissores de saber vale a pena falar do *pedagogo*. Pequenas estatuetas de terracota guardam a memória dele. Artistas gregos representaram esses velhos

escravos — quase sempre cativos estrangeiros — conduzindo crianças a caminho da escola de primeiras letras. E por que eles e não os mestres que nas escolas ensinavam? Porque os escravos pedagogos - condutores de crianças - eram afinal seus educadores, muito mais do que os mestres-escolas. Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis*. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.

Nos primeiros tempos, mais do que filósofos ou matemáticos, os gregos foram guerreiros, músicos e ginastas. Assim, mais do que jurídica ou científica, a educação do cidadão livre era ética e artística (no pleno sentido que estas duas palavras possuíam na *Paideia* grega), dentro de uma cultura pouco acostumada a separar a *verdade* da *beleza*. Mais tarde, sob a influência de Sócrates e Epicuro (um sujeito feio e outro doentio) é que a educação começa a ser pensada como formadora do espírito. Por muitos e muitos séculos ela aponta para a harmonia que existe na beleza do corpo (e a destreza para a luta) ao lado da clareza da mente (e a fidelidade à *polis* dos cidadãos livres). Mesmo no nível da cultura letrada dos nobres, a civilização clássica não conservou sempre um único modelo ou estilo de saber, logo, de educação. Ela oscilou entre duas formas de algum modo antagônicas: a filosófica, cujo tipo dominante pode ser Platão, e a *oratória* (retórica), cujo tipo dominante pode ser Isócrates.

Depois de constituídas as classes de homens livres que regem a democracia dos gregos sobre a divisão do trabalho e a instituição do regime escravagista, para os seus adolescentes a educação coletiva não é uma atividade voluntária ou um direito de berço. É um dever imposto pela *polis* ao *livre*. Porque o seu exercício modela não um homem abstrato, sonho de poetas, mas o cidadão maduro para o serviço à comunidade, projeto do político. A “obra de arte” da *Paideia* é a pessoa plenamente madura — como cidadão, como militar, como político — posta a serviço dos interesses da cidade-comunidade. Assim, o ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão, de geração a geração, das

crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. E nada poderia haver de mais precioso, a um homem livre e educado, do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem.

Depois de haver conquistado a cidade onde vivia o filósofo Estilpão, Demétrio Poliorceto pretendeu indenizá-lo pelos prejuízos materiais que sofrera por causa da pilhagem. Quando pediu que fizesse o inventário do que lhe pertencera e fora destruído, Estilpão respondeu que nada havia perdido do que era seu, porque não lhe haviam roubado a sua cultura — παιδεία — dado que ainda conservava a eloquência e o saber.

O formador de jovens, o educador, o filósofo--mestre como Sócrates, Platão e Aristóteles, reúnem à sua volta os seus alunos, em suas escolas superiores. A escola filosófico-iniciática de Pitágoras, que interna educandos, cria regras próprias de conduta e lhes absorve boa parte do tempo da juventude, antecede a *Academia* de Platão, o *Liceu*

de Aristóteles e a *Escola* de Epicuro. Mas são os filósofos sofistas os que democratizam o ensino superior, tornando-o remunerado e, portanto, aberto a todos os que podem pagar. Após a longa crise de tirania por volta do VI século a.C. a vida social de Atenas possibilita a participação de todos os cidadãos livres, e isto recoloca a questão do preparo do homem para o exercício da cidadania, a questão de aprender para legislar e para estar de algum modo presente nas assembleias de representação política. Os sofistas transformam a educação superior em um tempo de formação do orador, onde a qualidade da retórica tem mais valor do que a busca desinteressada da verdade, exercício dos nobres dos períodos anteriores.

Aos poucos até Aristóteles e Alexandre Magno, muito depressa durante a Civilização Helenística, a educação clássica passa por algumas mudanças: 1) ela vai do cultivo aristocrático do corpo e da mente, com vistas à formação do nobre guerreiro e dirigente, à habilitação do cidadão livre, comum, para a carreira política; 2) ela vai de um domínio do “saber desinteressado”, de fundo artístico-musical, para o literário, daí para o retórico, o livresco e o escolar (de aprender a sabedoria para aprender a

informação); 3) ela vai das agências de reprodução restrita do saber de nobres, entre nobres, para o saber disponível, à venda em escolas pagas que educam da criança ao adulto.

Com o tempo a educação clássica deixa de ser um assunto privado, posse e questão da comunidade dos nobres dirigentes, e passa a ser questão de Estado, pública. Aristóteles exige do Imperador leis que regulem direitos e controlem o exercício da educação. Após das tropas de conquista de Alexandre Magno, os gregos levam as suas escolas por todo o mundo. Elas são, mais do que tudo, o meio de impedir que a distância da Pátria de origem ameace perder-se a cultura do vencedor entre os costumes e o saber dos vencidos.

Como seria possível fazer uma síntese dos princípios que orientaram toda a educação clássica criada pelos gregos? Ela foi sempre entendida como um longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão. Uma trajetória de amadurecimento e formação (como a obra de arte que aos poucos se modela), cujo produto final é o adulto educado, um sujeito perfeito segundo um modelo idealizado de homem livre e sábio, mas ainda sempre aperfeiçoável. Assim, a educação grega não é dirigida à criança no sentido cada vez mais dado a ela hoje em dia. De algum modo, é uma educação contra a criança, que não leva em conta o que ela é, mas olha para o modelo do que pode ser, e que anseia torná-la depressa o jovem perfeito (o guerreiro, o atleta, o artista de seu próprio corpo-e-mente) e o adulto educado (o cidadão político a serviço da *polis*).

Esta educação humanista de uma sociedade que deixa ao escravo e ao artesão livre o trabalho de fazer desdenha a *técnica* e olha para “o homem todo”, formado de aprender a *teoria* e praticar o *gesto* que constroem o saber e o hábito do homem livre. Em seu pleno sentido, é uma educação ética cujo saber conduz o sábio a viver, com a sua própria vida, o modelo de um modo de ser idealizado, tradicional, que é missão da *Paideia* conservar e transmitir.

Finalmente, os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os

seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é e apenas um lugar e um momento onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando.

6. A visão dos antigos – a educação que Roma criou e o que ela ensina

Os primeiros latinos foram camponeses aos poucos enriquecidos e, alguns, tornados nobres na Península Itálica. Ali aconteceu como em tantas outras partes do mundo. Classes sociais que com o tempo chegaram a ser “privilegiadas” e separaram a *direção do trabalho* do próprio *exercício do trabalho*, separando com isso as forças produtivas mentais das físicas, desempenharam antes funções úteis. Primeiro, entre os romanos, o trabalho é *entre todos* e o saber é *de todos*. Os primeiros reis de Roma punham com os súditos as mãos no arado e lavravam a terra.

Como entre os índios, como nos tempos de origem dos povos gregos, a educação dos camponeses latinos é comunitária e existe difusa em todo o meio social. Muito mais do que na Grécia, a educação da criança é uma tarefa doméstica. Na aurora da história do poder de Roma, ela foi uma lenta iniciação da criança e do adolescente nas tradições consagradas da cultura, e servia à consagração da tradicionalidade quase venerada de um modo camponês de vida, simples e austero. A criança começava a aprender em casa, com os mais velhos, e quase tudo o que aprendia era para saber e preservar os valores do mundo dos “mais velhos”, dos seus antepassados.

Essa educação doméstica busca a formação da consciência moral. O adulto educado que ela quer criar é o homem capaz de renúncia de si próprio, de devotamento de sua pessoa à comunidade. São as virtudes do campesinato de todos os tempos e lugares, o que dirige a primitiva educação de Roma, que exalta em verso e prosa a austeridade, a vida simples, o amor ao trabalho como supremo bem do homem, e o horror ao luxo e à ociosidade.

Ao contrário do que aconteceu cedo em Atenas, em Roma não há de início qualquer tipo de cuidado com a pura formação física e intelectual do cidadão ocioso, ocupado com pensar, governar e guerrear. A educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho.

Quando o mundo romano de camponeses enriquece com os excedentes da terra e das pilhagens de outros povos, quando opõe classes sociais e inventa o Estado, ele ainda defende a criança de ser entregue cedo a alguma forma de educação estatal, militarizada, fora do lar. Entre os romanos os primeiros educadores de pobres e nobres são o pai e a mãe. Mesmo os mais ricos, senhores de escravos, não entregam a um servo-pedagogo ou a uma governanta o cuidado dos filhos. Quando o menino completa, aos sete anos, o aprendizado cheio de afeição que recebe da mãe, ele passa para o pai, que não divide sequer com o mestre-escola o direito de educá-lo, ou seja, de formar a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade.

Em Roma, portanto, ao contrário do que vimos acontecer em Atenas e principalmente em Esparta, a família prolonga o poder de socializar o cidadão através dela, a sociedade civil estende o alcance do seu modelo em toda uma primeira educação da criança. A partir de Homero, no alvorecer da história grega, o ideal da *paidéia* é o herói da *polis*. Na educação romana o modelo ideal é o ancestral da família, depois o da comunidade.

Quando uma nobreza romana enriquecida com a agricultura e o saque abandona o trabalho da terra pelo da política, e cria as regras do Império de que se serve, aquele primitivo saber comunitário divide-se e força a separação de tipos, níveis e agências de educação. Quando há livres e escravos, senhores e servos, começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre um modelo e outro.

Aos poucos a educação deixa de ser o ensino que forma o pastor, o artífice ou o lavrador e, nas suas formas mais elaboradas, prepara o futuro guerreiro, o funcionário imperial e os dirigentes do Império. O sistema comunitário de base pedagógica familiar

competem com outros. Aos poucos aparece a oposição entre o ensino de *educar*, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a *sabedoria*; e o ensino de *instruir*, do mestre-escola que monta no mercado a *loja de ensino* e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria.

O *ensino elementar* das primeiras letras apareceu em Roma antes do IV século a.C. Um tipo de ensino que podemos identificar com o secundário surgiu na metade do século III a.C. e o ensino que hoje em dia chamaríamos de superior, universitário, apareceu pelo século 1 a.C. Mas, durante quase toda a sua história, o Estado Romano não toma a seu cargo a tarefa de educar, que ficou deixada à iniciativa particular, mas já não mais comunitária, como ao tempo em que os reis aravam a terra. Só depois do advento do Cristianismo, por volta do século IV d.C., é que surge e se espalha por todo o Império a *schola publica*, mantida pelos cofres dos municípios.

Nos tempos do domínio de Augusto e de Tibério, a criança, educada em casa pelos pais, aprendia depois dos 7 anos as primeiras letras na escola (loja de ensino) do *ludimagister*. Aos 12 anos ela estava pronta para frequentar a escola do *grammaticus* e, a partir dos 16, a do *lector*. Na sua forma mais simples esta é a estrutura de educação que herdamos e conservamos até hoje.

Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da *oficina de trabalho*, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a *escola livresca*, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares.

Esta *educação de escola*, que os romanos criam em Roma copiando a forma e alguma coisa do espírito dos gregos, espalham primeiro pela Península Itálica e depois por todo o mundo que conquistam na Europa, na Ásia e no Norte da África. Do mesmo modo como o sacerdote, o educador caminha atrás dos passos do general. A educação do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. A

educação que serve, longe da Pátria, aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e a visão de mundo do dominador.

Plutarco descreveu como Roma usou a educação para “domar” os espanhóis dominados:

As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou.

7. Educação: isto e aquilo, e o contrário de tudo o que parece

Ora, uma outra maneira de se compreender o que a educação é, ou poderia ser, procurar ver o que dizem sobre ela pessoas como legisladores, pedagogos, professores, estudantes e outros sujeitos um tanto mais tradicionalmente difíceis de entender, como filósofos e cientistas sociais.

Nos dois dicionários brasileiros mais conhecidos a educação aparece definida assim:

Ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino. (Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Caldas Aulete).

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia. (Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Hollanda).

Um pouco mais adiante vamos ver que o miolo de cada uma destas definições de dicionário pende para um dos lados em que se recortam as maneiras de explicar o que a educação é e a que serve.

Na “letra da Lei” a coisa riso muda muito. Ao pretenderem estabelecer quais os *fins da educação* no país, os nossos legisladores, pelo menos em teoria, garantem para todos o melhor a seu respeito. Eles falam sobre o que deve determinar e controlar o trabalho pedagógico em todos os seus graus e modalidades. De certo modo falam a respeito de uma educação idealizada; ou falam da educação através de uma ideologia (ver *O que é Ideologia*, nesta mesma coleção):

Art. 1º- A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) a preservação do patrimônio cultural;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça.” (Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961).

Entretanto, do outro lado do palco, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais.

Um grupo de estudantes candidatos à direção da UNE resume parte desta crítica e reclama para a luta estudantil itens que, com alguma variação de linguagem, quase poderiam caber nas “leis do ensino”.

Os homens discriminados como negros, velhos, crianças, homossexuais, mulheres... descobrem que, nestes anos todos de dominação, a força imensa que mexeu e transformou a face do planeta nasce de cada oprimido, de cada explorado, de cada homem, de cada mulher. Descubrem a origem e o fim de toda a atividade humana: o próprio homem.

Corações e mentes se abrem para uma nova vida. Irrompe uma nova consciência.

A percepção ampla e profunda das ações e relações entre os homens é inerente e inseparável de qualquer trabalho de produção, veiculação ou discussão cultural,

E buscar todos os meios para que todo esse trabalho floresça, para que toda essa força contida venha à tona, é função nossa, das entidades estudantis.

Criar condições para que, através da manifestação de todos, possamos perceber os anseios, as contradições de cada um, do homem e de toda a sociedade.

*Ampliar as idéias sobre o trabalho cultural.
Abranger o homem, as suas relações, as
discriminações raciais, sexuais, etárias, a moral,
o poder, a dominação.*

*Romper os limites, soltar a cabeça, as mãos, os
pés, o corpo para a realidade inquieta,
questionadora.*

Destruir as regras do jogo.

Subir no palco e invadir os camarins do mundo.

Assumir o papel de agentes da História.

Representar a vida. (Voz Ativa – Cultural).

Sem rodeios as “leis do ensino” no país garantem que:

*A educação é direito de todos e será dada no lar
e na escola... À família cabe escolher o gênero de
educação que deve dar a seus filhos.*

*... O direito à educação é assegurado: pela
obrigação do poder público e pela liberdade de
iniciativa particular de ministrarem o ensino em
todos os graus, na forma da lei em vigor; pela
obrigação do Estado de fornecer recursos,
indispensáveis para que a família e, na falta
desta, os demais membros da comunidade se
desobriguem dos encargos da educação, quando
provada a insuficiência de meios, de modo que
sejam asseguradas iguais oportunidades a
todos.(Artigos 29 e 39 da lei 4024)*

Mas, se entre o pensado e o vivido há diferenças, as pessoas do país protestam e cobram, de quem faz a lei, que pelo menos ela seja cumprida: que haja liberdade na educação e, através dela, que a escola exista para todos e seja distribuída por igual entre todos. Assim, os docentes universitários reunidos num Encontro Nacional de Associações escreveram o seguinte no documento final:

O regime político e o modelo socioeconômico impostos nos últimos anos à Nação Brasileira produziram danos marcantes na qualidade do ensino de nossas escolas, seja pela repressão político-ideológica que se abateu sobre toda a comunidade, seja pelo caráter flagrantemente antidemocrático de suas leis e decretos, que se reflete na elaboração e modificação ilegítimas de regimentos e estatutos das Universidades.

A política educacional implantada levou à progressiva desobrigação do Estado com o custeio da Educação, e à expansão do ensino privado. Assim, a educação está aberta à ação dos empresários do ensino, sujeita às leis da iniciativa privada, sendo negociada como mercadoria entre as partes interessadas em vender e comprar, o que revela o caráter elitista do atual processo educacional no Brasil. (Boletim Nacional das Associações de Docentes, nº 3).

A fala do poder que constitui a educação no país propõe o exercício de uma prática idealizada. A fala dos praticantes da educação, os educadores, faz então a crítica da distância que há entre a promessa e a realidade. Faz mais, denuncia a alteração para pior das próprias leis que dizem o que é e como deve ser a *Educação no Brasil*.

Não há apenas idéias opostas ou idéias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar,

parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma dela na lei e na teoria.

Mas a razão de desavenças é anterior e, mesmo entre educadores, ela tem alguns fundamentos na diferença entre modos de compreender o que o ato de ensinar afinal é o que o determina e, finalmente, a que e a quem ele serve.

8. A pessoa versus a sociedade – um falso ou verdadeiro dilema?

Primeiro que tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem... muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. (Werner Jaeger).

Quando alguém tenta explicar o que são estes nomes e o que eles misturam: *educação, escola, ensino*, a fala que explica pode pender para um lado ou para o outro de uma velha discussão. Uma discussão ontem quente, hoje em dia inútil, a não ser quando serve para revelar o que se esconde por detrás de pensar a *educação* desta maneira ou daquela.

De acordo com as idéias - de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. Pode até ser que haja formas próprias de autoeducação, mas é de suas práticas interativas (interpessoais), coletivas, que se está falando quando se escreve

um livro sobre “Filosofia da Educação”, por exemplo. Assim como a própria sociedade é um corpo coletivo formado da individualidade das pessoas que a compõem, e assim como o seu fim é a felicidade de seus membros a quem todas as suas instituições devem servir, assim também a educação, como *idéia* (a definição, a “filosofia”), deve ser pensada em nome da pessoa e, como *instituição* (a escola, o sistema pedagógico) ou como *prática* (o ato de educar), deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente.

Muitas vezes, entre os que pensam assim, a dimensão *subjetiva* da educação é ressaltada e, não raro, toma conta de todo o espaço em que o seu processo está sendo pensado. Não importa considerar sob que condições sociais e através de que recursos e procedimentos externos a pessoa aprende, mas apenas a pensar o ato de aprender do ponto de vista do que acontece do educando para dentro.

A Educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem. (Sciacca);

A Educação é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e volitivo do homem (Herman Horse);

O fim da Educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz. (Kant);

(A educação) É toda a espécie de formação que surge da influência espiritual.” (Krieck).

Quando a Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo, editada pelo Ministério de Educação e Cultura, define educação, pensando talvez expressar uma idéia consensual, ela de fato repete o ponto de vista das definições anteriores. Vejamos:

Educação. Do latim 'educere', que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.

Se voltarmos às duas definições de dicionários brasileiros de algumas páginas atrás, veremos que a da Enciclopédia concorda mais com a primeira do que com a segunda. Uma enfatiza o que acontece da pessoa para dentro; a outra o que acontece dela para fora, em direção à sociedade onde vive e de que aprende.

A meio caminho entre um lado e outro, algumas propostas lembram que aquela formação do ser humano, segundo as suas

próprias potencialidades e através de seu próprio esforço, é o resultado de um trabalho intencional, deliberado — aquilo que faz da *educação* a parte mais motivada da *endoculturação*, como eu disse várias páginas atrás. Esta ação dirigida ao educando procede de um educador, de uma agência de educação, ou do que existe de educativo no meio sociocultural.

Educação é um sentido de valorização individual e organizado, variável em extensão e profundidade para cada indivíduo e processado pelas riquezas culturais. (Kerschensteiner);

É a influência deliberada e consciente exercida sobre o ser maleável e inculto, com o propósito de formá-lo. (Cohn).

Um pouco mais perto dos que nos esperam do outro lado desta aparente história de “ovo-e-galinha”, estão alguns estudiosos da educação que consideram que não só a pessoa, individualmente, mas alguma coisa indicada como “a civilização”, “o meio social” ou “a sociedade” deve ser o destino do homem educado:

Podemos agora definir de modo mais precioso o objeto da educação: é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituirá como pessoa humana – dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais – transmitindo-lhe ao mesmo tempo o patrimônio espiritual da nação e da civilização às quais pertence e conservando a herança secular das gerações. (Maritain);

A Educação é a organização dos recursos biológicos individuais, e das capacidades de comportamento que tornam o indivíduo adaptável ao seu meio físico ou social. (William James).

Procuremos refletir um pouco sobre tudo isto. Ao discutir os ideais da educação entre os gregos, Werner Jaeger lembra uma coisa muito importante. Não é sempre e não são todos os povos e homens que consideram a educação apenas como o que vimos até aqui. Na verdade esta é uma maneira de “imaginar” característica da nobreza de todos os povos em que ela existiu, em todos os tempos. É próprio de elites separadas do trabalho produtivo — ou dos intelectuais que pensam o mundo por elas, e para elas — propor como educação a formação da personalidade humana através do conselho sistemático e da direção espiritual.

Esta crítica, do mesmo modo como algumas feitas nos primeiros capítulos, aqui, procura separar o que a educação é, de fato, do que as pessoas dizem dela. Jaeger não entra no mérito da veracidade de algumas idéias sobre a educação. Afinal, quem poderia negar que a educação deve servir ao homem, deve servir para educá-lo, torná-lo melhor, desenvolver nele tudo o que tem, e tudo a que tem direito? Quero insistir em que muitas vezes o que se critica em quem apresenta a educação, tal como ela apareceu até aqui, não é o que foi dito, mas o que ficou oculto: a) ou porque quem disse não sabe de onde vem a educação, o que ela é em cada mundo real e o que faz; b) ou porque quem disse sabe, mas explica a educação justamente para negar a sua origem, os seus mecanismos e os seus usos. Como é possível compreender alguma coisa que se passa entre relações sociais de categorias de homens, que educa transmitindo de uns a outros crenças e valores sociais, que serve tanto a igualar quanto a diferenciar as pessoas de acordo com projetos de usos do saber situados fora dos sonhos do educador, sem pensá-la dentro dos mundos reais onde acontecem as trocas também reais entre os homens, verdadeiros homens de carne e osso, situados de um lado e do outro da educação?

Na verdade, quem descobriu que na prática o “fim da educação” são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos, com quem estivemos até há pouco,

tratarem a educação de suas crianças, mesmo quando eles não sabem *explicar* isto com teorias complicadas.

Os índios e os camponeses realizam, no modo como ensinam o que é importante para alguém aprender, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos. Mas o que Werner Jaeger diz é que justamente nas formações sociais mais desenvolvidas, onde por sobre o trabalho de muitos aparece a elite dominante de uns poucos, surge com o tempo a idéia de uma educação que deve servir a alguns homens *individualmente*, desvinculada da idéia de que eles existem dentro de grupos ou mundos sociais, e a seu serviço. Esta maneira de compreender para que serve a educação é decorrência de um “esquecimento ou de um ocultamento de que, afinal, por mais louvável que seja, a educação é uma prática social entre outras.

Entre os gregos, vimos que a educação dos jovens nobres, que viviam do trabalho de escravos estrangeiros e que, quando adultos, participavam da direção da cidade, procurava desenvolver o corpo e a inteligência para formar homens fortes e sábios destinados à defesa e à política da comunidade. O que à distância poderia parecer a formação do ocioso era, na verdade, uma aprendizagem feita durante um longo período de ócio nobre (separação do trabalho braçal), para a formação do homem político. A educação grega e, depois, a de Roma preocupavam-se em formar o *cidadão* e eram, portanto, *educações da e para* a comunidade.

No mundo ocidental, é depois do advento e da difusão do Cristianismo que aparecem idéias sobre a educação que isolam o saber da sociedade e o submetem ao destino, individual do cristão. O homem que aprende busca na sabedoria a perfeição que ajuda à salvação da alma. Mas não é o Cristianismo Primitivo quem sugere a “educação humanista”, de que os cursos de “humanidades” que houve no Brasil até há pouco tempo são o melhor exemplo. Foi necessário que, a partir de Roma, o Estado cristianizado e as elites de sua sociedade tomassem posse da mensagem cristã de militância e salvação, fazendo dela parte de sua ideologia. Tornando-a o repertório de símbolos e valores pelos quais representavam o mundo, representavam-se nele e, assim,

legitimavam, com as palavras originalmente dirigidas a pobres e deserdados, a sua posição de domínio econômico e de hegemonia política sobre eles.

Foi então preciso o advento de uma nobreza plenamente separada do trabalho produtivo e, cada vez mais, até mesmo do trabalho político - entregue nas mãos de intelectuais mediadores de seus interesses - para que surgisse uma classe de gente capaz de representar o mundo quase fora dele. Esta elite ociosa e seus intelectuais sacerdotes, filósofos e artistas puderam imaginar como “puras” a vida, a arte, a ciência e até mesmo a educação.

Ela começa a representar *realmente* alguma coisa (pensa, faz pensar, constrói sistemas de pensamento) sem representar coisa alguma *de real*; sem conseguir explicar mais, para si própria e para as outras classes, o que são de fato os homens, o mundo e as relações concretas entre o mundo e os homens. Ora, é a partir deste universo de idéias *puras* que a educação afinal é pensada como o exercício do educador sobre a alma do educando, com o propósito de purificá-lo do mal que existe na ignorância do saber que conduz à salvação.

Da Antiguidade decadente à Idade Média, da Idade Média ao Renascimento (um tempo da História rico em redefinições da idéia de educação) e do Renascimento à Idade Moderna, foi preciso esperar muitos séculos para que de novo os brancos civilizados aprendessem a repensar a educação como os índios. E uma nova maneira de definir a educação como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura, foi formulada com muita clareza pelo sociólogo francês Émile Durkheim.

Ele sacode a poeira de um assunto que só aos poucos foi recolocado na Europa de seu tempo, nos últimos anos do século passado. Se o fim da educação é desenvolver no homem toda a perfeição de que ele é capaz, que “perfeição” é esta? De onde é que ela procede? Quem a define e a quem serve? Por que, afinal, ideais de perfeição são tão diversos de uma cultura para outra? É falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é. É falso pretender que a educação trabalhe o corpo e a inteligência de sujeitos soltos, desancorados de seu contexto social na cabeça do filósofo e do

educador, e que os aperfeiçoe para “si próprios”, desenvolvendo neles o saber de valores e qualidades humanas tão idealmente universais que apenas existem como imaginação em toda parte e não existem como realidade (como vida concreta, como trabalho produtivo, como compromisso, como relações sociais) em parte alguma.

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas *na* e *para* a sociedade São, portanto, modos próprios de educar — por isso, diferentes de uma cultura para outra — necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a “cultura”, com a “civilização”, ou que ela tem um vago “fim social”. O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.(Durkheim).

Entre muitas outras, esta é uma maneira sociológica de compreender a educação. Depois de Durkheim (que, por sua vez, aprendeu isso com outros cientistas anteriores e, quem sabe?, com alguns índios) inúmeros sociólogos, antropólogos, filósofos e educadores começaram a formular pontos de vista semelhantes. Não é que eles tivessem a proposta de uma “nova educação”, menos abstrata e desancorada do que a “Educação Humanista” que criticavam. O que eles buscaram fazer foi esclarecer mais e mais como a sociedade e a cultura são e funcionam, na realidade. Como, portanto, a educação existe dentro delas e funciona sob a determinação de exigências, princípios e controles sociais.

9. A sociedade contra o estado?

A idéia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Mas o desvendamento de que a educação é uma prática social pode ser também feito numa direção ou noutra e, tal como vimos antes, pode se dividir em idéias opostas, situadas de um lado ou do outro da questão.

Vamos por partes, portanto. Até aqui chegamos: a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. Não procurei inventar uma nova definição, porque delas acho que já há demais. Procurei reunir as idéias correntes entre os que concebem a educação como Durkheim.

Assim, dos dois historiadores da educação de cujos livros aprendi quase tudo o que disse sobre Grécia e Roma, um deles dirá o seguinte:

Primeiro que tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem... muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. (Werner Jaeger).

Toda a estrutura da sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, princípios, regras de modos de

ser às vezes fixados em leis escritas ou não. “A educação é, assim, o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.” Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1º) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2º) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de idéias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida. Determina também *como* e *para quê* este ou aquele tipo de educação é pensado, criado e posto a funcionar.

Quando são transformados a “maneira”, a “forma” e o “modo” de que falei acima, tanto as idéias quanto as normas, os sistemas e os métodos de um tipo de educação são modificados.

Ao fazer a sua crítica, Émile Durkheim perguntava a pensadores da educação que considerava ilustres, mas ingênuos: que “perfeição” é essa? “Mas, que se deve entender pelo termo perfeição?” Ele quer perguntar o seguinte: quem afinal estabelece os ideais e os princípios da educação? Uns e outros são universais? Existiram para todos os povos, em todos os tempos, de uma mesma maneira, pelo fato de que é sempre a mesma a “essência do homem”? Pode ou deve existir uma espécie de “educação universal”? Durkheim conclui que não. E conclui que o ponto fraco das idéias pedagógicas que avaliou está na crença ilusória (ilusória sempre, ou algumas vezes mal intencionada?) de que há, ou deveria haver, uma “educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente”.

Até aí tudo bem. Assino embaixo. Mas será que não poderíamos fazer a Durkheim, leitor, a pergunta que ele fez aos outros? Quando fala de *sociedade* e, mesmo, de *sociedades*

concretas, do que está falando? Que tipo de sociedades, regidas por que modos e mecanismos internos de produção de bens, de serviços, de poder e de idéias entre os seus integrantes? Ele responderia com segurança: “cada uma”; cada tipo de sociedade real, histórica, cria e impõe o tipo de educação de que necessita. E arremataria:

Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. E uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos... Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as velocidades dos dissidentes.

No entanto, o que é “cada sociedade considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento”? É preciso reforçar algumas perguntas e fazer outras. Afinal, “cada sociedade” existe e funciona como um todo orgânico e harmônico, fundado sobre a igualdade entre todos e o consenso de todos? Dentro dela, em posições especiais de privilégio, de hegemonia e de controle sobre outros, não existirão classes sociais capazes de impor uma educação que fazem criar e existir? Para seu uso próprio e por sobre outras classes e grupos sociais (mais do que “em nome deles”), não há, em determinadas sociedades concretas, classes e grupos, às vezes muito minoritários, que resolvem por sua conta como será e para quê servirá a “educação oficial”? Ou, perguntando de outra maneira, já que cada tipo de sociedade — a “tribal” de índios Gê, do Brasil Central; a chinesa após a revolução socialista; a indiana do V século a.C.; a da Alemanha medieval ou mesmo a de uma aldeia de camponeses, dentro dela; a portuguesa colonialista do século XVII; a do Brasil “pós-64” — inventa e faz a sua educação ou as suas educações, nos sistemas mais oficiais, mais organizados em projetos e programas pedagógicos, são pensados a partir das idéias fundamentais de todos os tipos de pessoas? As mesmas escolas servem ao operário, ao engenheiro e ao capitalista imobiliário do mesmo modo (como as leis brasileiras

de ensino garantem que sim e os professores críticos garantem que não)? Uma educação ensina o saber da “comunidade nacional” a todos, para os mesmos usos sociais, e segundo os mesmos direitos individuais de todas as categorias de seus “adultos educados”?

Ora, entre os que colocam “sociedade e cultura” no meio da questão da educação, alguns *pesquisam* e apenas *reconhecem* que ela é, na cultura, uma prática social de reprodução de categorias de saber através da formação de tipos de sujeitos educados. Outros *projetam* e *defendem* a necessidade deste ou daquele tipo de educação para este ou aquele tipo de sociedade.

Entre estes últimos, um pensamento muito corrente hoje em dia é o de que a educação é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um “mundo em mudança”. Este modo de imaginar tende a ser dominante atualmente. Mas ele não fazia sentido para gregos e romanos e nem mesmo para os portugueses e missionários que tentaram educar nossos antepassados durante a Colônia.

A idéia de que a educação não serve apenas à sociedade, ou à pessoa na sociedade, mas à mudança social e à formação consequente de sujeitos e agentes na/da mudança social, pode não estar escrita de maneira direta nas “leis do ensino”. Afinal, as leis quase sempre são escritas por quem pensa que nem elas nem o mundo vão mudar um dia. Mas as suas consequências podem aparecer indiretamente. Por exemplo, na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” (também conhecida como “5692”, neste mundo onde tudo é numerado), os fins da educação acrescentam a formação para o trabalho, ou enfatizam este objetivo do ato de ensinar, mais do que as leis anteriores.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Quando a idéia de educação vem associada à de adaptação para alguma coisa externa à pessoa, e que se transforma, a proposta pode ser formulada assim: “Educação é preparação da criança para uma civilização em mudança.” (Kilpatrik) ou assim:

Em uma sociedade dinâmica como a nossa, só pode ser eficaz uma educação para a mudança. Esta (educação) consiste na formação do espírito isento de todo dogmatismo, que capacite a pessoa para elevar-se acima da corrente dos acontecimentos, ao invés de arrastar-se por eles. (Mannheim)

Um outro nome para a educação pode ser até mesmo sugerido, quando se constata, por exemplo, que o rumo e a velocidade das transformações do mundo moderno exigem cada vez mais, de todos os homens, uma constante reciclagem de conhecimentos e uma contínua readaptação a um mundo que, afinal, ainda é sempre o mesmo e já é sempre um outro.

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa de existência que esteja vivendo. ...O primeiro imperativo que deve preencher a Educação Permanente é a necessidade que todos nós temos de sempre aperfeiçoar a nossa formação profissional Num mundo como o nosso, em que progredem ciência e suas aplicações tecnológicas cada dia mais, não se pode admitir que o homem se satisfaça durante toda a vida com o que aprendeu durante uns poucos anos, numa época em que estava profundamente imaturo. Deve informar-se, documentar-se, aperfeiçoar a sua

destreza, de maneira a, se tornar mestre da sua práxis. O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.(Pierre Furter)

Não será estranho que, aqui e ali, a proposta de uma educação apareça armada do poder de realizar; ela própria, o trabalho de transformar a sociedade. Quando este tipo de proposta considera a educação como uma entre outras práticas sociais cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis, a sugestão é aceitável e realista. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua *práxis* e de ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada — agora pelo utopista social — como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de “utopismo pedagógico”.

Se educação é transformação de uma realidade, de acordo com uma idéia melhor que possuímos, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que pedagogia é a ciência de transformar a sociedade. (Ortega y Gasset)

Associar “educação” a “mudança” não é novidade. Tem sido um costume desde pelo menos as primeiras décadas do século. Mas só um pouco mais tarde, quando políticos e cientistas começaram a chamar a “mudança” de “desenvolvimento” (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades, etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Este foi o momento de uma transição importante. Antes de se difundirem pelo mundo idéias de mudança e de necessidade de mudança social, a educação era pensada como alguma coisa que preserva, que conserva, que resguarda

justamente de se mudarem, de se perderem, as tradições, os costumes e os valores de “um povo”, “uma cultura” ou “uma civilização”. Antes de se inventarem políticas de desenvolvimento, a educação era prescrita como um direito da pessoa, ou como uma exigência da sociedade, mas nunca como um investimento. Um investimento como outros, como os de saúde, transporte e agricultura. A educação deixa finalmente de ser vista como um privilégio, um direito apenas, e deixa também de ser percebida como um meio apenas de adaptação da pessoa à mudança que se faz sem ela, e que apenas a afeta depois de feita.

Pessoas educadas (qualificadas como “mão-de-obra” e motivadas enquanto “sujeitos do processo”) são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los, mais do que *cultos, agentes*, que a educação deve ser pensada e programada. Não é raro que em alguns países se defenda então que as propostas básicas da educação venham quase prontas do Ministério do Planejamento para o da Educação.

A Educação é hoje considerada como um fator de mudança: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado...”

“Salienta-se, no entanto, um aspecto em que a educação representa investimento a curto prazo: é quando ela desempenha função de formação de mão-de-obra. Ao lado da formação da personalidade, da preparação necessária de cada cidadão para assumir as obrigações sociais e políticas, a educação desempenha a tarefa de preparar para o trabalho, e influi substancialmente na criação de novos quadros de mão-de-obra com capacidades técnicas adequadas aos novos processos produtivos que o desenvolvimento introduz criando novos

mercados de trabalho (SEGMACS – educação e planejamento).

Investimento”, “mão-de-obra”, “preparação para o trabalho”, “capacidades técnicas adequadas”... são os nomes que denunciam o momento em que os interesses políticos de emprego de uma força de trabalho “adequadamente qualificada” misturam a educação antiga da *oficina* com a da *escola*, reduzem o seu compromisso aristocrata com a “pura” formação da personalidade e inscrevem o ato de educar entre as práticas político-econômicas das “arrancadas para o desenvolvimento”. Arrancadas que, nas sociedades capitalistas são de modo geral estratégias de reorganização de toda a vida social, de acordo com projetos e interesses de reprodução do capital. De multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas.

Esta é a crítica que tem sido feita por cientistas e educadores que, sem deixarem de reconhecer com Durkheim que a educação existe na sociedade, dentro da cultura, procuram compreender *como* ela existe aí e sob que condições é praticada contra o homem ou a seu favor.

Ora, às vezes mais útil do que comprara e discutir o conteúdo de estilos diferentes de definições ou propostas de tipos de educação, é procurar ver de onde eles vêm. Quem diz, em nome de quem e para quê?

A variação da maneira como o triângulo educação-ensino-escola tem sido formulado no Brasil pelas pessoas que possuem o poder direto ou indireto de determinar como ele vai existir, dá o que pensar. Até a alguns anos atrás o universo da educação estava dividido por aqui tal como na Grécia e em Roma, há muitos séculos. As crianças filhas de pais “das boas famílias” iam às escolas, mesmo que por poucos anos. As escolas eram particulares, “abertas” por professores avulsos ou pelas ordens religiosas. Eram pagas, algumas custavam caro e as poucas crianças pobres que aprendiam “de graça” aprendiam nos orfanatos ou nos anexos dos colégios religiosos.

Os escravos e os filhos dos deserdados da fortuna — lavradores livres, artistas pobres, artesãos — aprendiam “no ofício”.

Rara vez um deles alisava com o traseiro magro o banco de madeira de alguma escola, razão por que o país tinha, até a poucos anos, um dos maiores índices de analfabetismo em todo o mundo.

Havia, portanto, duas educações em curso. Uma era a da escola, destinada aos filhos das “gentes de bem”. Ali, fora o ensino de primeiras letras, havia cursos sempre não profissionalizantes, que ensinavam Latim, Grego, Literatura e Música para os que chegavam até depois dos estudos primários. Mesmo nas três primeiras décadas deste século, até entre os mais ricos eram raras as pessoas que faziam algum curso superior. Havia poucas faculdades isoladas e a nossa universidade mais antiga, a de São Paulo, não tem ainda 50 anos.

Outra era a da *oficina*, misturada com a *da vida*, destinada pelos ossos do ofício aos filhos “da pobreza”. Analfabetos “de pai e mãe”, mas excelentes lavradores, mineradores, pedreiros, carapinas, ourives, ferreiros, estes homens “rudes”, porque “sem cultura”, de acordo com a visão das elites, mas sábios do saber que faz o trabalho produtivo, fizeram a riqueza e as obras do país e de cada uma de suas cidades.

Mestre carapina, conhecido na história da cidade, queria dizer carpinteiro, mas sua atividade não se circunscrevia apenas a este ofício. Eram engenheiros práticos: estes escravos calculavam a construção de um sobrado e o construía. Isto ocorreu até a metade do século passado com sobrados que chegam até nossos dias e foram construídos por estes engenheiros (toda a parte de taipa, armação do telhado de grande dimensão), sendo que os engenheiros graduados só chegavam na fase final para terminar a construção. A velha Igreja do Carmo foi feita só por ‘mestres carapinas’, como muitos outros prédios cujos construtores podem ser identificados ainda hoje. (Celso Maria de Mello Pupo, sobre a cidade de Campinas, em São Paulo).

Nas primeiras décadas deste século, políticos e educadores liberais trouxeram idéias novas para a educação no país. Entre outras coisas eles começaram a falar de uma escola mais dirigida à vida de todo dia e mais estendida a todas as pessoas, ricas ou pobres. A “luta pela democratização do ensino” resultou na escola pública. Resultou no reconhecimento político do *direito de estudar* para todas as pessoas, através de escolas gratuitas, de ensino leigo, oferecido pelo governo.

Há quem diga que isto foi o resultado de um confronto entre “liberais” e “conservadores” na política, um confronto que invadiu a questão da educação. De um lado ficaram os que falavam em nome das elites agrárias tradicionalistas e acostumadas a padrões ultrapassados de domínio político. De outro lado ficaram os que falavam em nome das novas elites capitalistas, atentas a novos tempos e problemas que batiam nas portas do mundo e do Brasil. No entanto, o que eu quero ressaltar é que esses políticos e educadores liberais — alguns deles sem dúvida lúcidos e bem-intencionados — ao pregarem idéias de uma educação voltada para a vida, a mudança, o progresso, a democracia, traduziam ao mesmo tempo o imaginário democrático de seu tempo e, por outro lado, o projeto político que servia aos interesses de novos donos do poder e da economia. E, tal como aconteceu em outros setores da sociedade brasileira, as inovações propostas para a educação propiciaram novos tipos de usos políticos de todo o aparato pedagógico, adaptando-o à realidade de novos tempos e a novos modelos de controle do exercício da cidadania e de preparação de “quadros” qualificados para o trabalho das fábricas. Indústrias que primeiro o capital brasileiro e, depois, o internacional, começaram a semear pelo país.

Como tipos de intelectuais (educadores, filósofos, legisladores, cientistas sociais) constituídos e sustentados, direta ou indiretamente, pelos novos donos do poder, quase todos os militantes de uma nova educação souberam lutar com entusiasmo por torná-la mais aberta e democrática por dentro e por fora, sem saber muitas vezes que as suas idéias apenas consolidavam outros projetos políticos para a educação. Eles substituíam outros

intelectuais, aqueles cujas idéias pedagógicas serviram aos interesses políticos dominantes de outros tempos, e que não tinham mais lugar nem poder, porque eram as idéias que traduziam os interesses de preservação de um tipo de ordem social inadequada no Brasil, diante das mudanças aos poucos havidas nas relações de produção de bens e de poder.

Por uma porta os filhos dos pobres começam a entrar nas escolas públicas. Por outra o país ingressa enfim em tempos de transferência do capital da agricultura para a indústria, e de poder e pessoas do campo para a cidade. Então políticos e educadores começam a chamar a atenção para a evidência de que, mesmo nas escolas públicas, o ensino escolar era inadequado. Não servia para preparar o cidadão para a vida nem para preparar o trabalhador para o trabalho, em qualquer um dos seus níveis. Quando as exigências de ordem e trabalho do capital redefiniram aos poucos a *vida* e o *trabalho*, a idéia de que, além de uma vaga “personalidade do educando”, a educação tinha compromissos para com a *vida social* e o *trabalho produtivo* passou a figurar entre leis e projetos de escolarização no país.

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o *trabalho subalterno* e o aprender-na-escola para o *trabalho dominante*.

Algumas pesquisas de sociólogos americanos, realizadas desde a década de 50, confirmam que, mesmo nos Estados Unidos, o filho do operário estuda para ser o operário que acaba sendo, e o filho do médico para ser médico ou engenheiro. Apesar de ser, também lá, um projeto teórico de reprodução da igualdade, a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social, sem esquecer de fazer alarde em festa de formatura quando algum filho de operário consegue sair formado da Faculdade de Engenharia.

Em um dos mais importantes estudos recentes sobre o assunto, dois franceses, Christian Baudelot e Roger Establet demonstram que a escola capitalista francesa superpõe, sobre o

sistema oficial de ensino — aquele que é proclamado como democraticamente aberto a todos — uma divisão entre duas redes “heterogêneas... opostas... antagônicas”. É claro que esta oposição *real*, que existe sob uma unidade *proclamada*, não é oficialmente aceita. Não é reconhecida como existente e determinante do sistema pedagógico francês pelos seus ideólogos. Mas é através *do que* separa e de *como* separa quem entra e quem sai das escolas que a educação capitalista cumpre a sua função de reproduzir e consagrar a desigualdade, afirmando que existe como um instrumento democrático de produção da igualdade social através do acesso ao saber.

Uma rede é a de tipo PP, *primário-profissional*, limite dos estudos para os filhos do povo destinados, também por ela, aos padrões do trabalho operário. Outra rede é a de tipo SS, *secundário-superior*, destinada aos filhos dos ricos, enviados, também por ela, às pontes-de-comando do trabalho “superior”.

Então, esta educação que incorpora o povo ao ensino oficial, que arranca o menino proletário da oficina e o deseja pelo menos por alguns anos na escola, será a educação que serve a ele? Que serve pelo menos *também* a ele?

Este é o momento de voltarmos juntos, leitor, a algumas páginas do começo desta conversa sobre ensinar-e-aprender. O tipo de formação social onde nós vivemos não é como o de uma pequena aldeia tribal, embora haja muitas delas em nosso mundo. Não é sequer, como na Grécia, de onde saiu o modelo de nossa educação, o lugar da *polis*, onde pelo menos nos melhores tempos vigora a democracia de todos os cidadãos livres, mesmo que ela seja sustentada pelo trabalho dos escravos. Vivemos aqui, hoje, dentro de uma ordem social regida por um sistema amplo e muito complexo de relações de produção entre tipos de meios e produtores, que se costuma chamar de *modo de produção capitalista*. Embora possa ser fatigante e parecer agressivo, é muito pouco real pensar, seja a educação, seja quase tudo o mais que acontece por aqui, sem levar em conta que são tipos de trocas regidos pela oposição entre o capital e o trabalho.

Ora, por toda parte, em sociedades como a nossa, grupos nacionais ou estrangeiros, que repartem entre si a propriedade e o

controle direto dos meios de produção dos bens de que se nutrem as pessoas e seu mundo, concentram entre si o poder de constituírem, em seu proveito, o tipo de Estado que, por sua vez, reproduz serviços e normas de segurança, de propriedade, de direito, de saúde e até de educação, serviços e normas que servem em conjunto para manter coesa e, se possível, em relativa paz a ordem social de que se nutre o capital, ou seja, aquela ordem em que ele se multiplica.

Esta é uma afirmação comum hoje em dia entre os que pensam sobre a educação sem se iludirem com as condições de sua existência real. Também uma crítica que se confirma a todo momento, inclusive por meio de dados estatísticos. Ela não vale só para um país de economia pobre e dependente como o nosso, situado, como diriam os economistas, “na periferia do sistema capitalista”. Vale também para os países de economia desenvolvida, os da “metrópole” do sistema.

Em um estudo sobre “a educação como processo social”, o norte-americano Wilbur Brookover concluiu que em seu país a educação: a) tem o seu controle situado em mãos “de elementos conservadores da sociedade”; b) é dirigida de modo a impedir mudanças significativas, “exceto nas áreas em que os grupos dominantes desejam a mudança”; c) na melhor das hipóteses, pode atuar como um agente interno de mudanças sociais, não como um agente externo, ou seja, capaz de provocar por sua conta mudanças significativas; d) não é acreditada como criadora de um possível “mundo melhor”, a não ser quando “outras forças também operam como agências de mudanças”.

Dentro de um tipo de ordem social assim dividida, a educação (como tantas outras coisas da vida e dos sonhos de todos os homens) perde a sua dimensão de um *bem de uso* e ganha a de um *bem de troca*. Ela no vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. Não é mais um *dom do fazer* que existe no ensinar o saber que é um outro dom de todos e que a todos serve. A educação *vale* como um bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro. Vale como um instrumento cujos segredos se programam nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos postos sobre a educação.

Esta é a sua dupla dimensão de valor capitalista: a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como um instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das idéias de quem controla o seu exercício.

Então, o que parece inacreditável faz parte da própria lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual. Quando pensada como uma “filosofia” ou uma “política de educação”, ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. Os pais favelados dos

alunos são convocados a matricular os seus filhos, como se aquilo fosse um posto de recrutamento. Não são convocados, por exemplo, a debaterem com os professores como eles pensam que a escola da favela poderia ser uma verdadeira agência de serviços à sua gente. Mesmo que fossem, as suas idéias por certo não sairiam do caderno de anotações da diretoria. Mas não são só os pais e as crianças faveladas os que não têm direitos de pensar na educação da favela. Mesmo os cidadãos ricos e letrados não têm poder algum sobre as idéias que determinam a educação de seus filhos, e a imensa massa dos próprios educadores da linha de frente do trabalho pedagógico (professores, diretores de escola, orientadores, supervisores educacionais) têm o poder do exercício da reprodução das idéias prontas *sobre* a educação e dos conteúdos impostos à educação. Mas não têm nem o direito nem o poder de participarem das decisões político-pedagógicas sobre a educação que praticam. Elas estão reservadas aos donos do poder político e às pequenas confrarias de intelectuais constituídas como seus porta-vozes pedagógicos. Poucos espaços de trabalho social são hoje, tão pouco comunitários e democratizados entre os seus diferentes praticantes, como a educação.

E, em qualquer tipo de ordem social, quanto mais a educação autoritária e classista é expressão de um poder autoritário de uma sociedade classista, tanto mais ela procura apresentar-se como

uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e “para o bem de todos”. A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem — contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens.

Por isso há “leis do ensino” que afirmam com fé de ofício os valores de uma suposta democracia feita através da educação, e que é a alma dos conteúdos de seu ensino. Estas afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício desta educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.

10. A esperança na educação

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que no forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação?

A resposta mais simples é: “porque a educação é inevitável”. Uma outra, melhor seria: “porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Uma outra ainda poderia ser: “porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”.

“Reinventar a educação” é uma expressão cara a Paulo Freire e aos seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural. De algum modo eles a aprenderam na África, trabalhando como educadores junto a educadores de países como a Guiné-Bissau e as ilhas de São Tomé e Príncipe, que se haviam tornado independentes de Portugal e tratavam de reinventar, mais do que só a educação, a sua própria vida social. O mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a idéia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto. Muitas vezes um dos esforços mais persistentes em Paulo Freire é um dos menos lembrados. Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou também de “educação bancária”, ora de “educação do opressor”, ele sempre quis desarmá-la da idéia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas. Ele sempre quis livrar a educação de ser um *fetichê*. De ser pensada como uma realidade supra-humana e, por isso, sagrada, imutável e assim por diante. Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la. É preciso acreditar que, antes, determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recree determinados tipos de homens. Apenas os que se interessam por fazer da educação a arma de seu poder autoritário tornam-na “sagrada” e o educador, “sacerdote”. Para que ninguém levante um gesto de crítica contra ela e, através dela, ao poder de onde procede.

Por isso, muitas páginas atrás comecei falando sobre ensinar-e-aprender como alguma coisa que começa com os bichos (quem sabe com as plantas, com os seres “brutos” do Universo?) e que, entre nós, homens, existe por toda parte. Procurei corrigir a visão estreita de que a educação se confunde com a *escolarização* e se encontra só no que é “formal”, “oficial”, “programado”, “técnico”, “tecnocrático”. Se em algumas páginas falei dela como um entre outros instrumentos de desigualdade e alienação, em outras imaginei-a como uma aventura humana.

A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. O que vimos juntos, leitor, acontecer na Grécia, repete-se mil vezes em mil tempos de outros mundos sociais. Entre sujeitos igualados pelo trabalho comum e o saber comunitário, também a educação pertence do mesmo modo a todos e, se existe diferente para alguém, é para especializar, para o uso de todos, o seu saber e o seu trabalho. Mais do que poder, portanto, ela atribui *compromissos* entre as pessoas.

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber-e-do-ensino.

É a partir daí que a educação aparece como *propriedade*, como *sistema* e como *escola*. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o *quê* se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação “oficial”, o saber *oficialmente* transforma-se em instrumento político de poder. Ele abandona a *communitas* de que fez parte um dia e ingressa na estrutura dos aparatos de controle. O “processo grego” se repete então: a educação da comunidade, a escola, a oposição entre a educação-de-educar e a educação-de-instruir, a passagem da aprendizagem coletiva para o ensino particular, o controle do Estado. Em primeiro lugar, em algum tempo ela existe difusa no meio social de que todos participam e é ativamente exercida nos diferentes círculos naturais da sociedade: a família, o clã, o grupo de idade, o grupo de *socius*. Mais adiante a educação especializa-se sob a égide da escola, mas a escola particular do mestre avulso ainda é uma extensão da sociedade civil. Mais tarde ainda, a própria educação escolar cai sob o poder de decisão do Estado que, quando autoritário e classista, exerce a educação para o controle da sociedade civil, da comunidade de todos.

Onde surgem interesses desiguais e, depois, antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois, imposto. Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação — dos *nobres*, dos *funcionários*, dos *artesãos* — como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para *dirigir*, para *executar*, para *produzir*.

Mas, assim como a *vida* é maior que a *forma*, a *educação* é maior que o *controle formal* sobre a educação. Alguns pesquisadores têm descoberto hoje o que existe há milênios. Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe — mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como idéias ou como práticas — e também formas próprias de *educação do povo*. As oficinas de que falei aqui e ali são um exemplo que vem da Antiguidade até nossos dias. Mas podem não ser o melhor exemplo.

O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. Como sempre se faz a história da educação erudita e formal quando se discute *o que é educação*, sempre se deixa de lado este seu *outro lado*. A margem da vida dos dominantes, dos escravos aos boias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido “criar” alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber, de viver e de saber. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes.

Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia dos seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidos aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de “Cultura Popular”, e que às vezes se vê da academia como um amontoado de coisas pitorescas faz parte de sistemas populares de vida e de

representação da vida, e tem uma lógica e densidade de que apenas levantamos o primeiro véu, depois de tantas pesquisas.

Pois todo este trabalho *tradicional* de classe que sustenta um modo próprio de vida subalterna é sustentado por formas próprias e muitas vezes popularmente muito complexas de saber. É sustentado também por sistemas próprios de reprodução do saber popular, que implicam não apenas em relações simples, como as de um pai lavrador com um filho aprendiz, mas também em redes e estruturas pedagógicas de que desconhecemos quase tudo. Isto é evidente em muitas situações: na Capoeira da Bahia, nas confrarias populares de Foliões de Santos Reis, numa quadrilha de pivetes ou numa equipe rústica de construtores de casas.

Estes modos próprios de uma *educação dos subalternos* têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a *educação do sistema dominante* possui o valor político dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que a recebem, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe”.

A própria maneira como uma população de favelados se relaciona com a escola pode ser um bom exemplo disso. Quando há escola pública na favela, os pais mandam os filhos para ela. Quando não há, as “comissões de bairro” lutam para que haja. Mas quem envia os filhos não se compromete com a escola. Os esforços de professores e diretores para que haja um maior intercâmbio entre “a escola” e “a comunidade” resultam quase sempre em fracasso. Quando em alguma favela a coisa dá resultado, às vezes o secretário da educação vai visitar e, se possível, leva a TV Globo. O descompromisso dos adultos para com a escola pública não é devido à falta de tempo. Muitos destes pais gastam o corpo, o tempo e o dinheiro por meses a fio nos preparos do “bloco do bairro”, ou da “escola de samba”. Eles fazem assim porque tratam a escola “do governo” como tratam as suas outras agências: o posto de saúde, a delegacia, a agência de bem-estar social. Tratam como locais para serviços de emergência e, ao mesmo tempo, como postos invasores de um tipo de domínio de classe indesejável. Se tratam a educação dos seus filhos como coisa que se passa “no

mundo dos brancos”, é porque têm também as suas formas próprias, tradicionais, de reprodução do saber. Por isso tratam o “bloco” e a “escola de samba” como coisa sua, de seu mundo. Sem o saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam a sua própria educação. E ela no existe só para difundir o *saber*, mas para reforçar o *resistir*. Alguns estudos de antropólogos franceses na África, confirmados por outros feitos, por brasileiros, aqui no Brasil, demonstram como existe uma sábia arma de resistência popular justamente naquilo que nos acostumamos a desprezar, por ver como “tradicional”, “atrasado”, “primitivo”. A aparente “primitividade” do pobre contra a invasão sobre ele da “modernidade” do senhor é um meio popular avançado de lutar por manter e recriar uma identidade própria de subalterno (de índio, de negro, de colonizado, de escravo, de camponês), de manter o seu próprio saber e as suas próprias redes de educação.

Quando em alguma parte setores populares da população começam a descobrir formas novas de luta e resistência, eles redescobrem também velhas e novas formas de “atualizar” o seu saber, de torná-lo *orgânico*. Criam por sua conta e risco, ou com a ajuda de agentes-educadores eruditos, outras formas de associação, como os sindicatos, os movimentos populares, as associações de moradores. Estes grupos, que geram outros tipos de mestres entre as pessoas do povo, geram também outras situações vivas de aprendizagem popular. Eu não tenho dúvidas em afirmar que é entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil. Os professores tradicionais e os tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de “educação e vida”, “educação na prática”, etc., são criadas e testadas.

Mais do que isso, em algumas partes do país comunidades populares tentam inventar agora tipos de *escolas comunitárias* que antecipariam, em uma plena democracia, o exercício de uma “educação como prática da liberdade”. Aquela que, sendo sustentada economicamente pelo poder público, fosse política e

pedagogicamente controlada pelas comunidades onde se exercesse.

De outra parte, mesmo nos setores eruditos da educação oficial, é preciso compreender que ela existe em muito mais situações do que dentro do sistema e na sala de aula. Ao lado das inovações pedagógicas que provocam a reinvenção do trabalho escolar, a mesma relação de opostos sobre-existe entre a formalidade da *estrutura* e a permanente oposição que fazem a ela as inúmeras pequenas *communitas* de sujeitos envolvidos, de um modo ou de outro, com o sistema de educação.

De um lado, os próprios professores que trabalham como educadores (como sujeitos de suas diversas categorias de especialistas), nas escolas, colégios e universidades, aprendem a se organizar também como categorias políticas e profissionais de *trabalhadores da educação*. As associações de tipos de especialistas do ensino e, mais ainda, as associações de categorias de docentes são o resultado do desenvolvimento da consciência política do educador.

De outro lado, os alunos criam e recriam as suas unidades de organização, os seus grêmios, grupos de arte e cultura. Quem poderia esquecer que as experiências de *Educação Popular* e de *Cultura Popular* no Brasil foram iniciadas dentro dos primitivos serviços de Extensão Universitária, como o da Universidade Federal de Pernambuco, onde nasceu o *Método Paulo Freire de Alfabetização*, ou como os *Movimentos de Cultura Popular* e os *Centros Populares de Cultura*, vinculados ao movimento estudantil e às suas unidades de mobilização?

Só os formalistas pedagógicos podem enxergar *educação* apenas dentro dos sistemas restritos da *pedagogia* (que, aliás, até hoje não se sabe ao certo se é uma ciência, uma prática especializada ou uma teoria de educação, ou, quem sabe, nada disso).

Somente eles poderiam discutir, como questões da educação, problemas de método, de operacionalidade curricular, de programação sistemática e assim por diante. Instrumentos úteis, sem dúvida, mas pequenas algemas de controle quando empregados, sem a crítica do lugar e do sentido de tudo isso. Só o

educador “deseducado” do saber que existe no homem e na vida poderia ver *educação no ensino escolar*, quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando, mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no sistema e na oposição a ele; na sala de aula em ordem, e no dia de greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor-e-pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante.

Esta é a esperança que se pode ter na educação. Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

E é bem possível que até mesmo neste “outro mundo”, um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador, a educação continue sendo *movimento e ordem, sistema e contestação*. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos “imatuross” o que os “mais velhos” consagraram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho.

11. Da “turma de alunos” e da “sala de aulas” à comunidade aprendente

Ao longo de nossa vida – e não apenas durante a infância e a adolescência – convivemos em e entre diferentes grupos sociais. E dentro deles aprendemos: nosso grupo de idade (como uma “turma de amigos”), nossos grupos de interesse (como um time de futebol), nossas equipes de vida e de trabalho. Cada um deles aporta uma fração daquilo através do que aos poucos e ao longo de toda a vida nós nos socializamos. Nós aprendemos, em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes, as sensações, as sensibilidades, os sentidos, os significados, e as socialidades que, juntas e em interação *em nós e entre nós*, nos tornam seres capazes de interagir com uma *cultura* e em uma *sociedade*.

Quase todas as sociedades – a menos que uma delas seja uma pequena e muito simples tribo indígena - criam, transformam e preservam unidades sociais, ou instituições dedicadas especialmente a experiências mais motivadas e mais sistemáticas do ensinar-e-aprender. Elas respondem por nossa *socialização secundária*. Assim, aprendemos a lidar com uma dimensão da gramática da língua em casa, junto a nossos pais e outros, quando um dia começamos a falar. Mas quase sempre é na escola e sob os cuidados de uma profissional do ramo que aprendemos a lidar com outras dimensões de nossa língua: o ler e escrever.

Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos *racionais*. Somos humanos e somos racionais porque somos *aprendentes*. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. Aprendemos bem mais do que os simples adestramentos dos animais com quem compartilamos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do *mundo natural*, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o *mundo da cultura*.

Quase tudo o que nos vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um *momento de aprendizado*. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um *momento de aprendizagem*.

De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos *ensinando e aprendendo*.

Acostumados ao mundo da escola, acabamos por imaginar que o *processo formal da educação* ao mesmo tempo aproxima e opõe uma pessoa-que-sabe-e-ensina e pessoas-que-não-sabem-e-aprendem. De algum modo é assim mesmo que se dá o ensinar-e-aprender. E o respeito que praticamente todas as culturas têm pela

pessoa e pela figura do "mestre", é bem uma imagem deste fato universal.

Mas, olhada de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém *ensina* ninguém, porque o *aprender* é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas.

Conhecimentos, valores, teorias e receituários do "como fazer na prática", que estão permanentemente em fluxo, sendo passados, transmitidos de uma pessoa a outra. E a própria idéia de *pessoa* já é a de um organismo original e único, transformado pela socialização através de múltiplos momentos de aprendizagem, em uma pessoa. Pessoa: o ser humano capaz de conviver socialmente em um mundo interativo de cultura.

Temos o costume de imaginar que apenas pessoas treinadas para tanto são capazes de ensinar, de educar. Assim é de fato, em várias situações. Mas ao revermos a nossa própria vida passada e presente, nós nos damos conta de que não é sempre assim e nem bem assim. A começar por nossos pais e outras pessoas "mais velhas" da família, boa parte do que aprendemos nos começos de nossas vidas provém de pessoas que não fizeram cursos especiais para serem os nossos primeiros educadores. E quando chegamos à escola e convivemos com pessoa especializadas em ensinar, já aprendemos uma imensa parte do que nos acompanhará ao longo de toda a vida.

Do lar ao círculo mais amplo de parentes e de vizinhos, deles aos pequenos grupos sociais em que vivemos a nossa vida de todos os dias, de um time de futebol a uma igreja, a uma equipe de trabalho, a uma outra, da associação de moradores do bairro, estamos sempre envolvidos em e participando de pequenas e médias comunidades de vida e de destino. De lazer, de vocação, de trabalho, de participação social. De conviver entre gestos que dão sentido à família, ao grupo, à equipe, mas que, cada um a seu modo, são também protagonistas de cenas e cenários do ensinar-e-aprender.

Ao lado da *sala de aulas* e da *turma de alunos*, vivemos situações pedagógicas em diferentes unidades de partilha da vida. Em cada uma delas e da interação entre todas elas é que ao longo de nossas vidas nós nos vemos às voltas com trocas de significados, de saberes, de valores, de idéias e de técnicas disto e daquilo.

Assim é que podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de *comunidades aprendentes*. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também intertrocando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo.

Com o crescimento e a diversificação das unidades de ação social, como as *organizações não-governamentais*, essa dimensão educativa presente em qualquer uma delas, tornou-se cada vez mais clara e mais motivada. Algumas destas “agências de fazer e aprender” atuam no campo da própria educação, como os grupos e os movimentos de *educação ambiental*, ou as diferentes *associações de pais e mestres*.

Outras atuam na área da saúde, dos direitos humanos, da promoção e valorização do trabalho da mulher. Atuam no campo do cooperativismo, como uma cooperativa de produção de agricultura orgânica; atuam como um sindicato de classe, uma associação de moradores, uma comunidade eclesial de base serviço de igreja, um movimento em favor da preservação do meio-ambiente ou, de maneira mais direta, de proteção do “mico leão-dourado”.

Ao lado daquilo a que elas se destinam pó vocação direta, em todas elas existe também uma dimensão *educativa*. Tanto é assim que todas as pessoas que participam de uma ou algumas dessas unidades sociais de vida, de trabalho ou de ação social reconhecem sempre “o tanto que eu aprendi ali”.

Muito bem. Assim, ao lado das instituições sociais de *educação formal*, como uma escola municipal, um colégio estadual ou uma universidade federal, convivemos todos os dias e ao longo de toda a vida com várias comunidades de trabalho, de serviço de

participação e de mútuo ensino-aprendizagem. Dentro e fora da escola estamos sempre envolvidos com diferentes tipos de *comunidades aprendentes*.

Estamos sempre, de um modo ou de outro, trabalhando *em*, convivendo *com* ou participando *de unidades sociais de vida cotidiana* onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo. Pode bem ser que em algumas delas haja especialistas em ensinar - os diferentes tipos de educadoras e educadores - e não-especialistas que aprendem. Mesmo um time de futebol de bairro tem o seu técnico, e é de esperar que ele saiba ensinar ao “time” os segredos do ofício.

No entanto, no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são *fontes originais de saber*. Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que trás como os conhecimentos, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas. E em cada uma ou um de nós elas são únicas e originais.

Conhecimentos, práticas e habilidades são diferentes uns dos outros, umas das outras, como os/as do servente de pedreiro, do pedreiro, do mestre de obras e do engenheiro. São *diferentes*, mas não são *desiguais*.

Nós nos acostumamos em ordenar e classificar conhecimentos e culturas mais ou menos assim: “selvagens” e “civilizados”; “populares” e “eruditas”, “cultos” e “incultos”. No entanto, na realidade cada “tipo cultural de saber” (como a de nossa religião, de nossa família, de nossa comunidade) e cada “unidade pessoal de saber” (como cada um de nós) cria, renova, guarda e comparte com os outros a partir de eixos e feixes de conhecimentos próprios. Saberes de pensamento e ação, significados do mundo e sentidos de vida vividos e pensados de uma forma única e criativa. Algo que, por isso mesmo, possui em si mesmo um valor não comparável com outros.

Como o foco de nossa conversa neste livro é a sustentabilidade e a corresponsabilidade social no que toca a *questão ambiental*, a partir dos cuidados do “lugar onde eu moro” e

do “lugar onde nós vivemos”, podemos tomar este próprio campo de saberes e de ações sociais como um bom exemplo.

Tudo o que tem a ver com a natureza dos sistemas vivos e as suas interações entre eles e com o que existe em nosso planeta, tem sido estudado cientificamente pela *ecologia*. Esta ciência praticada em universidades e em outros centros de *saber, de educação e de ação ambiental* em todo o mundo, deriva de um nome muito bonito: *eco* = *oikos*, uma palavra grega que significa: *casa*. *Logia* é uma outra palavra de origem grega, que significa “conhecimento”, “saber”.

Assim como *biologia* significa: o estudo da vida. *Ecologia* quer dizer, portanto: “o estudo da casa”. Qual casa? A nossa: o *planeta Terra*. Sua natureza e a complexa interação entre os seres vivos entre eles e com o todo do ambiente onde vivem e se reproduzem.

Ora, algumas pessoas pensam que todo o conhecimento válido e útil sobre os sistemas vivos e sobre as interações entre eles e o ambiente, provém da ecologia e de outras ciências afins. No entanto anos, séculos milênios antes do surgimento da “ecologia científica” já muitos outros povos, criadores de outras diferentes culturas, geraram e aperfeiçoaram outras formas de pesquisa e de compreensão da vida, dos sistemas vivos (inclusive nós, seres humanos) e de suas relações com o ambiente, com a natureza.

Da mesma maneira e em uma escala mais próxima, sabemos hoje que quando temos pela frente o desafio de nos unimos para pensar e praticar alguma ação social em favor dos direitos humanos, da qualidade de vida e da integridade do meio ambiente, o que cada pessoa e cada grupo de pessoas aporta tem o seu valor.

Há um conhecimento que é propriamente científico e provém de unidades sociais e de pessoas que estudaram para tornar confiável e proveitoso este conhecimento. Mas tão válido quanto este é o conhecimento e o modo de ver e agir de outras pessoas e de outras unidades sociais. As tradições populares dos agricultores e outras mulheres e homens ligados a diferentes tipos de trabalhos com a terra. O saber dos artistas, dos artesãos, o saber dos nossos povos indígenas, e como nos temos voltado a eles em busca de

respostas a perguntas que fazemos e que não conseguimos responder sozinhos.

Assim, ao lado de uma ecologia científica, podemos estender o nosso olhar e perceber por toda a parte uma variedade de outras ecologias. De outros sistemas culturais de saberes, valores e sensibilidades a respeito da natureza e das múltiplas maneiras como os seus elementos e seres vivos interagem e se relacionam. Quando pensamos criar uma *agenda* princípios e de preceitos para o cuidado do meio ambiente, podemos partir também da idéia de que entre diferentes pessoas e grupos humanos existem e coexistem diversos sistemas de uma *lógica da natureza* e de uma *ética do ambiente*.

Tanto no momento de um trabalho participativo de produção de conhecimentos a respeito do meio ambiente em que vivemos a vida de todos os dias, quanto nos momentos de planejar ações e estabelecer procedimentos, nada enriquece mais o que se investiga, o que se sabe e compreende e o que se faz, do que a soma de diferentes contribuições. A integração entre diferentes experiências de vida, entre diversos modos de sentir e pensar.

E na gestão solidária e corresponsável de *nossa casa comum* de nossa *oikos*, que se estende do quintal de minha casa ao todo da Casa Terra onde vivemos, todos os conhecimentos que forma a sua *logia* – o seu saber sobre como cuidar da casa – são igualmente válidos e são proveitosos.

É por isto que sobretudo em trabalhos de *educação ambiental*, a dimensão da *comunidade aprendente* é tão essencial. Qualquer que seja o contexto em que se esteja vivendo uma experiência de *educação ambiental*, as pessoas que se reúnem em um “círculos de experiências e de saberes”, possuem de qualquer maneira algo de seu, de próprios e de originalmente importante. E o trabalho mais fecundo é aquele em que em uma *comunidade aprendente*, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a *aula expositiva* pode ser cada vez mais convertida no *círculo de diálogos*.

Alguns pesquisadores de pedagogia têm procurado mesmo compreender de uma outra maneira o próprio processo do ensinar-

e-aprender. Podemos com eles partir da idéia de que a menor *unidade do aprender* não é cada pessoa, cada aluno, cada estudante tomado em sua individualidade. Ela é o grupo que se reúne frente à tarefa partilhada de criar solidariamente os saberes do grupo, da pequena *comunidade aprendente*, através dos quais cada participante ativo vive o seu aprendizado pessoal.

Há uma idéia que poderia nos ajudar a encerrar estas reflexões provisórias. Em geral pensamos que compreendemos algo quando incorporamos algo que não era conhecido, compreendido e agora é. Esta é uma visão correta, mais limitada a respeito do ensinar-e-aprender. Na verdade, se tudo na vida são trocas e interações, conosco mesmos, com nossos outros, com a vida e com o mundo, se tudo são diálogos contínuos, múltiplos e crescentes, então na verdade conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos círculos de vida e de saber em que “aquilo” é compreendido.

Eis o que poderia ser uma nova concepção do viver como partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que sonha construir os caminhos em direção ao “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado.

12. A informação, o conhecimento, o saber e a sabedoria

Bernard Charlot, em seu livro, *Da relação como saber* propõe uma escala de diferenças entre a informação, o conhecimento e o saber cujo desdobramento é recomendável aqui. Ela não é única e sequer é inovadora. Em outros termos, e com outras ênfases, ela pode ser encontrada em outros autores.

A *informação* é o que adquirimos, o que podemos possuir, o que nos é útil e memorizamos. É, também, aquilo que, ao haver adquirido em uma relação funcional de aprendizagem, nós usamos, nós utilizamos instrumentalmente. Útil, necessária, indispensável quase sempre, ela pode ser obtida da leitura de um “manual de”, de

um site de internet, do ensino de um instrutor ou de um programa de treinamento. Ela é um dado, um conjunto ou mesmo um sistema complexo de dados e pertence ao domínio da exterioridade objetivada daquele que “se informa”, que adquire uma informação. Ela está mais para a memória, a aquisição instrumental de habilidades, o desempenho de tarefas.

O *conhecimento* não é o seu oposto, mas é o seu diverso. Ele envolve processos pessoais de interlocução bastante mais complexos e conectivos. Envolve uma aprendizagem em que entram a reflexão, a memória, a criticidade, a criatividade interativa, a afetividade.

O aprendizado do *conhecimento* transforma em *estudo* o que é *memorizado* na *informação*; assim como transforma em *formação* o que é *instrumentalização* e, enfim, em um momento de *educação pessoal*, frente ao que resulta uma *instrução* impessoalizada.

Assim sendo, o *conhecimento* difere da *informação* por pertencer à pura esfera da *subjetividade*. Ele é aprendido e interiorizado de uma forma absolutamente pessoal, seja em um momento de estudo “autodidata”, seja no interior de um grupo de alunos em uma sala de aula. Diferentes pessoas podem ser informadas a respeito de regras funcionais da gramática de uma língua, ou de uma linguagem, mas, ao transferir os “dados” adquiridos para a esfera de *conhecimentos* aprendidos, cada uma escreverá textos pessoalmente diferentes. Charlot chega a admitir que o *conhecimento*, tal como pensado em seu livro, pode ser conhecido de outros, mas em sua subjetiva essência ele é intransferível. (CHARLOT, p.61).

Por isto o *saber*. Tão relacionado ao *conhecimento* quanto este à *informação*, o *saber* transcende o *conhecimento* por situar-se na esfera da intersubjetividade. Nem tão utilitariamente objetivo e objetivável como a *informação* e para além da pessoal subjetividade do *meu conhecimento*, o *saber* se situa em mim e me situa no domínio da *reciprocidade*.

O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”.

Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se então “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem. A análise parece-me pertinente: não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia do saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)⁶. (CHARLOT, p.61).

O *saber*, para além da *informação*, totalmente objetiva, e do *conhecimento*, integralmente subjetivo, existe apenas como informação-e-conhecimento objetivo e subjetivamente partilhável e partilhado.

Podemos associar a trilogia informação/conhecimento/saber a uma outra: indivíduo/pessoa/sujeito. A correspondência não é perfeita e nem precisa ser. Mas pode ajudar a pensar relações. A *informação* pertence ao domínio objetivo do indivíduo, de tal modo que diferentes individualidades podem adquirir e, do mesmo modo, aplicar na prática as mesmas *informações*.

O *conhecimento* pertence à esfera das subjetividades pessoalizadas ou, se quisermos, de pessoas subjetivadas. Eis porque, no sentido Charlot/Monteil podemos acreditar que *informações* podem ser trocadas e partilhadas. Ao contrário, *conhecimentos* podem ser também trocados, mas nunca partilhados, pois cada pessoa é, sabe e vive “pessoalmente” o “*seu conhecimento*”.

Enquanto o *saber* apenas existe enquanto processo partilhado de sua própria e sempre recriação. Ascender a um *saber* importa fazer-se ator/autor de/em uma inevitável rede de sujeitos co-sabedores.

Este seria também o generoso – mas realista – sentido em que eu posso dizer que “adquiro uma informação” ou “posuo um conhecimento”. Mas nunca um *saber*. Se a idéia de posse é

⁶ Bernard Charlot, p. 61. As palavras entre aspas são expressões de J.M. Monteil.

necessária, seria mais verdadeiro afirmar que “um saber me possui”. Quase parafraseando o conhecido dizer de Claude Lévi-Strauss: “os mitos se formam através dos homens”.

Aqui a frase de Martin Heidegger, deixada muitos parágrafos atrás, poderia ser rememorada: “compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido”. Dito de um outro não igual, mas aproximado modo: “sei um saber quando ele flui em mim, fluindo entre aqueles que compartilham diferenciadamente um mesmo saber”. Compartilhar, partilhar, colocar-se no fluir sem posse do saber, mas diferenciadamente.

Daí o diálogo. O diálogo é fruto do fato de que, humanamente, partilhamos de modos diferentes saberes que são partilháveis, permutáveis, compreensíveis.

A *informação* é um dado. O conhecimento é uma *posse*. O saber é um *dom*. e queremos dar aqui a esta primitiva e quase religiosa palavra: *dom*, o primoroso sentido atribuído a ela por Marcel Mauss em seu livro *Ensaio sobre o dom*⁷.

O dom é aquilo que eu recebi de um outro e se refere a mim (está comigo, é minha posse, etc.) até o momento em que eu o comparto, partilho ou transfiro a um outro. É próprio do dom existir no campo da reciprocidade, de intertrocas que o seu processo constitui e transforma. Uma forma simples e concreta de pensar isto pode ser extraída do que estamos vivenciando agora.

Neste exato momento estamos escrevendo (à mão primeiro, depois no computador). Estamos compondo com letras e com palavras de uma língua que nos foi lentamente ensinada através de diferentes pessoas e por meio de progressiva leitura de diferentes livros, artigos, folhetos, etc., algumas idéias que julgamos serem nossas. Idéias que julgamos serem apropriadamente (no sentido mesmo de “apropriado”) ou originalmente (doce ilusão...) nossas. Palavras, frases, idéias, sentidos, informações, conhecimentos, saberes e significados que, tendo ou não o seu momento de origem ainda quando na memória, nos chegam através dos variados momentos do conviver, de partilhar, do estar com; do ler um livro de, do com; um texto com; de ouvir alguém dizer, com; do estar em

⁷ Também: “Ensaio sobre a dádiva” em outras traduções. Há em português pelo menos três traduções bem conhecidas deste livro essencial.

diálogo (debate, aula, palestras, ou que nome tenha) com uma outra ou algumas outras pessoas.

Fazendo ou não citações de outros autores/atores de saberes; lembrando ou não pessoas de quem seria uma frase, uma idéia, uma pergunta, a verdade é que para escrever “isto” pensamos “através”. E pensando “através de”, na verdade, por pessoalmente originais que desejamos ser, escrevemos “entre”. E “isto” nada tem a ver com o repetido, “não há nada de novo sob o sol”. Ao contrário, no campo do *saber* (mas não no da informação) tudo é, de algum modo, “novo sob o sol”. Pois, trocadas as palavras, reciprocizadas as idéias, todo o saber que flui em e através de mim recria algo de si mesmo, de maneira efêmera e instável. Pois, pelo menos desde Heráclito, não só não nos banhamos duas vezes em um mesmo rio, como também não vivemos duas vezes com um mesmo saber.

E o que estamos escrevendo, ou co-escrevendo agora, deverá ser lido, ou estará sendo lido por você que, às pressas ou devagar e atentamente nos “lê agora”. E, assim, Heráclito, Charlot, Holderlin e Heidegger, Monteil e Lévi-Strauss, assim como Hannah Arendt, Paulo Freire e outros e outros passam e algo nos deixam reciprocamente: em, entre e através de nós. E “nós” agora envolve você também, leitor, leitora. Seja bem-vindo! E, de/desde você em diante, “isto” que é formalmente um “artigo”, sendo, para além dele, um fluir de, uma troca, um diálogo, uma teia de letras e idéias, memórias e imagens, virá a ser... o quê?

Quando a educação, quando a formação do sujeito cidadão torna-se não apenas uma prática docente, mas uma questão a ser pensada, já então uma oposição entre saberes para buscar a verdade e, ao seu lado, o bem e a beleza; a busca do conhecimento enquanto convencimento. De um lado aprender como rememoração, como lembrança das origens, como busca. De outro, a redução do saber ao saber falar – o filósofo em busca do saber, quando não, da sabedoria – era fazer o outro não crer, mas crer em mim, o sujeito que convence, o retórico.

Séculos mais tarde os dilemas essenciais são os mesmos que herdamos dos gregos, e são outros, porque somos seres de uma outra era.

Chegamos ao que se anuncia dom a “Era do Conhecimento”, como a “Era da Consciência”, ou, se quisermos, do conhecimento alçado ao saber, ao mesmo tempo em que, entre a escola e a mídia, a experiência do aprender, onde as práticas reais do ensino, de educação e de comunicação de massa, tendem a ser cada vez mais instrumentalizadas, funcionalizadas, reduzidas ao acúmulo da posse de informações que geram o habilidoso competente, de preferência competitivo e pragmático, em lugar do sujeito educado para saber aprender a transformar-se e ao seu mundo.

Devemos compreender o saber como um sempre saber-do-aprender para partilhar com os outros a própria criação de saberes reduzir-se à aquisição de conhecimentos que, na sociedade em que vale o sucesso regido por princípios de competição e concorrência, transforma a subjetividade (o que é próprio do sujeito) em individualidade (o que é posse do indivíduo) e transmuta a individualidade em individualismo.

Do mesmo modo como vemos o próprio conhecimento um aprender aberto à reflexão – ser vivido e pensado como acumulação e uso experto (o oposto do sábio) de dados. Fecham-se e reduzem-se a pequenos círculos e teias de saber e reduz-se o conhecimento à informação. Em caso de dúvidas, basta consultar a tendência da maioria das “fases do conhecimento”, dos exames vestibulares e os concursos a cargos públicos.

De acordo com alguns estudiosos das tendências atuais e de um futuro próximo das ciências e da educação, esta funcionalização utilitária da pesquisa, do estudo, do debate de idéias e da formação humana é irreversível. Seria o mesmo que decretar que a Era da Consciência é, na verdade, a aurora da Era da Informação. E a ela envolve, primeiro, as fantásticas descobertas e máquinas dos reinos da eletrônica e da informática. Servirão a ela, depois, os próprios seres humanos criadores de máquinas ilusoriamente “pensantes” a que eles próprios correm o risco de um dia virem a servir.

Em uma outra direção, totalmente oposta, pesquisadores e estudiosos do mistério humano, de sua mente e de sua vocação de ser e de viver, voltam-se a idéias e a valores que tanto a realidade de nossas existências, quanto algumas pesquisas bastante objetivas parecem comprovar.

Uma destas idéias-valor é a de *maturidade*. Outra, a *sabedoria*. Uma coisa, sabemos, é saber e ser, em seu campo de pensamento e/ou da ação, um especialista. Outra coisa é ser sábio. Ou pelo menos, um alguém em quem a densidade do saber vocacionado à maturidade, aproxima de um pensar e agir com sabedoria. Algo que damos ainda um grande valor, ainda que por uma estranha e ancestral qualidade ou substância humana, não seja medido por testes funcionais de inteligência e nem facilmente mensurado nos exames corriqueiros. No entanto, quando no momento de escolher entre um jovem médico especialista cercado de máquinas de exame de frações do nosso corpo, a um “velho médico”, igualmente atualizado e competente, mas também, maduro e experiente, pendemos por este segundo, estamos realizando a escolha que atribui um valor maior ao conhecimento e ao saber, do que à informação.

Pesquisas muito recentes – e seria desnecessário mencioná-las aqui – lembram algo ao mesmo tempo reconhecido e esquecido: a idade áurea de um médico está entre os 50 e os 60 anos. A de um cientista pode estar entre os 60 e os 80.

Quando colocado lado a lado os dados a usar e compreender na essência de sua substância, os apelos em favor de novos olhares, de novos paradigmas, de novas formas de educar – de ensinar-e-aprender – parecem possuir em comum três supostos: 1º) é necessário reordenar todo o campo das ciências – as da matéria/energia, as da energia/vida, as da vida/pessoa humana – de tal modo que *integrações* crescentes entre suas perguntas e suas descobertas seriam redes e teias de saberes dialógicos novos e de fato inovadores; 2º) é necessário retomar *interações* entre as mais diferentes modalidades de saber – os das ciências, os das artes, os das filosofias, os das espiritualidades – em e entre as mais diversas tradições culturais; 3º) é necessário *integrar* saberes das ciências e fazer *interagirem* saberes diferentes, mas não desiguais. e tradições culturais diversas, igualmente diferentes, mas igualmente não desiguais, em programas de *formação humana* regidos pela gratuidade, mais do que pelo interesse, pela solidária cooperação, mais do que pela individualista competição, mais pela

certeza do indeterminismo do que pela falsa certeza, sempre próxima do dogmatismo, do fundamentalismo.

Começamos estas reflexões com Hannah Arendt. Podemos concluir com ela. Devemos antes lembrar que antes de partir ela deixou inacabada a que seria talvez a melhor síntese de todo o seu fecundo pensamento.

Ao refletir a pessoa e as idéias de (uso no original quem), ela escreve:

Pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos e nem se torna humano porque simplesmente a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se torna objeto de discurso (de “diálogo”, podemos também dizer – CRB). Por mais afetadas que sejam pelas coisas do mundo, por mais profundamente que possam nos instigar e estimular, só se tornam humanas para nós quando podemos discuti-las. Tudo que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoa no mundo, mas não é exatamente humano. Humanizamos o que ocorre no mundo em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos⁸.

Com o que as idéias trabalhadas aqui a partir de palavras que Bernard Charlot aprendeu com Jean-Marc Monteil e nos ensinou, chegam a um oportuno ponto extremo.

Existe para nós, os humanos não que é apenas, mas o que, sendo dialogado, transforma-se em saber.

E nós não somos humanos; nós nos tornamos humanos ao aprendermos a sair de nós mesmos em busca do diálogo.

⁸ Hannah Arendt, *Homens em Tempos Sombrios*. p. 31.

13. dialogar: criar com o outro o saber entre-nós

“Educação humanista”, “pedagogia crítica”, “ensino centrado no aluno”, “educação permanente”, “educação libertadora”, “educação e direitos humanos”, “educação e desenvolvimento”, “educação popular” são alguns nomes entre vários outros que traduzem a passagem de uma pedagogia centrada no ensinar para uma pedagogia centrada no aprender. A passagem de uma educação fundada na transmissão direta e memorizável de conteúdos de ensino para uma educação reinventada através de processos ativos e participativos de co-criação do saber e de partilha do aprender.

Quando Paulo Freire escreve a expressão “educação bancária” ele pretende estabelecer uma nova a um ensino ancorado na figura do professor competente, autoritário e disciplinador, colocado sobre e diante de uma “turma de alunos” passiva, ouvinte, repetitiva e disciplinada à força. Um ensino em que quem sabe-e-ensina transfere conhecimentos para quem não sabe-e-aprende. Uma educação descolada da realidade do mundo em que era exercida e que, por consequência, capacitava de forma instrumental indivíduos competentes para adaptarem-se produtivamente à sua sociedade, ao invés de buscar formar pessoas conscientes e capazes de criativamente transformarem o mundo em que viviam.

O fundamento das ideias que Paulo Freire partilhou com educadoras e educadores do Nordeste, do Brasil da América Latina, da África (alguns de seus sujeitos de diálogo e inspiradores de ideias foram educadores e líderes políticos africanos) e, afinal de todo o mundo, estava centrado sobre pilares muito simples. Estava fundada na experiência afetiva e dialógica da descoberta do outro.

Em primeiro lugar, um outro pessoal, singular. A pessoa única, original e irrepetível da menina ou do rapaz que, como meus estudantes, tenho diante de mim. Sejam eles quem forem, são pessoas humanas a serem formadas a partir de si-mesmos, de dentro para fora, e de acordo com as suas vocações individuais. Pois aqui se parte de que cada pessoa é uma fonte única de vida, de sentimentos, de sentidos de vida e de saberes. Tudo o que posso fazer como uma-pessoa-que-educa, é colocar-me ao seu

lado e dialogar com ela. Trocar vivências, afetos e saberes. E, assim, partilhar com ela a experiência dialógica, inclusiva, solidariamente interativa, de partilhar a criação de saberes a partir dos quais ela-e-eu, cada um a seu modo, realiza o seu aprender.

Descobrimos na aurora dos anos sessenta o outro, o sujeito e a subjetividade, na educação, onde antes víamos apenas um nome impessoal, um número de matrícula, um “caso a trabalhar”, um alguém formalmente classificável como “bom” ou “mau” aluno e, daí em diante, tratado através de seu rótulo. Estávamos aprendendo pouco a pouco a lidar com a inteireza do sujeito desta “subjetividade”. Começamos a ousar criar situações pedagógicas através das quais a teoria do encontro pudesse se transformar de fato em uma prática do diálogo. O inaugurar de um encontro Eu-e-Tu, quando uma professora e um uma variedade de estudantes em uma sala-de-aulas, logram saltar de uma turma de alunos, a um círculo de cultura e, dele, a uma verdadeira comunidade aprendente.

Quando no encontro entre eu-e-você existe em alguma medida uma intenção de amor ou, se quisermos, de aceitação do outro em-si-mesmo e tal como ele é, então este é o momento em que em sua maior transparência o eu-do-outro surge em sua inteireza em mim e para mim. O meu outro é inicialmente um semelhante a mim: fala a seu modo a minha língua, participa a seu modo de minha própria cultura, crê a seu modo no mesmo deus que eu; e toma no cair da tarde de uma quinta feira o mesmo refrigerante gelado que eu.

Interajo com ele, dentro e fora da sala-de-aulas, dentro e fora dos muros (quando há muros) da escola, acolhendo o outro em meu afeto não porque ele é a minha imagem, o que seria um desejo narcisista de me ver nos outros a quem amo. Não porque é um alguém que, como meu aluno, eu vou “moldar” como eu quero, para que ele, a seu modo, reproduza pelo mundo o ser que eu sou... ou que eu gostaria de ser. Eu o aceito de maneira incondicional pelo que nele encontro de ressonância em mim.

Por isso também Paulo Freire repetia sem cessar que somos todos aprendentes-ensinantes uns dos outros.

O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada. Enquanto fala e enquanto ouve. (Paulo Freire, 1967, apud Padilha, 2004, na epígrafe do livro)

A não ser que eu trabalhe em uma unidade de ação social ou em uma escola situada em meu bairro, e que acolhe pessoas e estudantes “da mesma classe que eu”, na maior parte das ocasiões estamos diante de pessoas que não de algum modo “como nós”, são também a medida visível de nossas diferenças culturais e, infelizmente, de nossas desigualdades sociais. Não moramos no mesmo bairro e nem as nossas roupas são as mesmas. Nossos salários podem até não ser muito diversos dos de seus pais, desiguais, mas os nossos modos de vida cotidiana são bem outros. E é nas chamadas “diferenças culturais” que nos acostumamos a ver o que nos torna - em uma sociedade dual e excludente como a nossa - desiguais. Falamos a mesma língua, mas não do mesmo modo e é provável que a biblioteca de minha casa tenha mais livros do que as de todas as casas da comunidade de acolhida de minha escola.

Em segundo lugar, descobrimos ao nosso redor um outro plural, cultural.

O nome “círculo de cultura” que pretendia substituir a turma-de-alunos, era bem o símbolo de uma nova consciência. A de que o saber essencial das diferentes culturas que entram em contato e se comunicam, não é hierarquicamente desigual. Ele é socialmente diferente. O mesmo que reconhecemos para o caso de uma pessoa, cada pessoa com quem entramos em relação, reconhecemos para um grupo humano e sua cultura. Um e a outra são fontes originais de saber e sentido. Podem entrar em diálogo comigo, meu modo de ser e minha cultura. Mas de modo algum podem, por meio de qualquer tipo de ação pedagógica ou social, serem “reduzidos” a mim, ao meu modo de ser, de pensar, de sentir, de crer e, assim, à própria minha cultura. Quando anos mais tarde o multiculturalismo apareceu na cena da

educação, diversas experiências bastante mais radicais de acolhida do diferente haviam sido já realizadas.

14. Em defesa de uma nova educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humano

Podemos imaginar que cabe a nós, as pessoas que aprendem e ensinam, o desafio de ousarmos criar uma outra educação, fundada não apenas em uma outra postura política (tão reclamada por Paulo Freire), ou em uma nova ética, mas também em novos e interativos sistemas de saber e de sentido, está situada no fato de que precisamos urgentemente alcançar uma nova compreensão de quem somos. Uma outra visão do que é o universo, do que é a vida na Terra e de quem somos nós, como parcelas dele e dela. E, a partir daí, alcançarmos uma renovadora postura diante do Todo de que somos parte, diante da vida de que somos partilha e de nosso outro, com quem compartilamos o milagre da vida.

Por aparentemente limitado que seja qualquer trabalho de uma pessoa dedicada a educar, fazendo interagirem saberes e valores entre pessoas, que quem educa deve orientar, um tal ofício do conhecimento não deve aspirar menos do que somar-se a todo o fluxo de criação e de estabelecimento do bem e da paz através do saber.

E o grande desafio de nosso tempo é que vemos a educação podendo tomar um rumo ou o outro. Sabemos que é desumano o que podemos como educadores criar e fazer circular como conhecimento e como valor, quando o pensamento que poderia gerar o dom da partilha e a compreensão da paz, ajuda a gerar sentimentos e valores fundados no desejo do poder, da cobiça e do primado da lógica do interesse instrumental e do mercado sobre a vocação de uma ética da comunicação amorosa entre pessoas e povos. Todo o saber gerador do mal que, após haver extinguido o direito humano à compreensão e à felicidade, pretenderá também as condições de reprodução da vida na Terra, precisa ter como contraparte uma vocação de estudo, de ensino e de aprendizagem de saberes e de sentidos e valores que venham

a ser o seu exato de um desvio utilitário e meramente instrumental da educação.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos através da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disto e para muito além disto, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana.

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades. E o que possa haver de necessariamente instrumental e utilitário nela é apenas a sua dimensão mais elementar. É como um alicerce sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

Ainda que represente uma escolha de saberes, e de valores entre outras, a educação não pode pré-estabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. Não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-

autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender.

Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas que, fruto do diálogo com os educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores ativos dos interesses do mercado e do poder do Estado a ele subordinado. Este deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. Se este não é o momento de pensarmos o saber que se cria com o pensar que se vive através de se aprender a praticar a ciência, como um bem e um dom preciosos demais para estarem continuamente sob o controle de eternos “outros”, alheios à sua prática e senhores de seus resultados e proveitos. Aqueles para quem o saber, a ciência e a educação são, no seu limite, uma mercadoria como outra qualquer.

Em termos bastante concretos e abertamente operativos, Paulo Roberto Padilha elabora uma síntese de princípios e valores que deveriam ser fundamentos de uma proposta de uma educação centrada na pessoa, e de um *currículo intertranscultural*, como ele próprio o denomina. Quero transcrevê-la aqui, na íntegra.

1. Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, inclusive sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.
2. Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que ela convivem.

3. Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva de ação pedagógica e das trocas interculturais.
4. Visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.
5. Assumir uma postura dialógica-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade)
6. Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento, conhecimento e processo de ensino-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora. Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mutuo enriquecimento, questionar e buscar superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.
7. Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como seus espaços privilegiados.
8. Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.
9. Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipatória e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.
10. Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.
11. Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.

12. Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.
13. Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora (*Padilha, 2004: 313/314*)

Se sonhamos estender as experiências, os fundamentos e os valores de uma escola cidadã a toda uma cidade educadora, podemos partir de alguns pontos “de crença e de esperança em numa nova educação. Quais seriam eles?

Podemos acreditar com os diversos inspiradores dos novos modelos de pensamento, dos paradigmas emergentes, que a razão de ser do pensamento e da ciência desta Era do Conhecimento não é mais, com prioridade, o criar através de experiências de alta competência e especialização conhecimentos tão especiais que não possam estabelecer redes de interlocução sequer com campos vizinhos do saber.

Todo o conhecimento que como educadores ensinamos, serve à criação de saberes, e o saber serve a interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos, os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável, a vida que compartilhamos uns com os outros e todos os seres da vida, o mundo e os infinitos círculos de

realização do cosmos de que somos, nossa pessoa individual, nossas comunidades, a vida, o nosso mundo, parte e partilha.

Assim sendo, todo o conhecimento competente não voltado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes autoproclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão. Qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas. Todo o modelo de ciência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema de sentido fanático.

Podemos acreditar com Boaventura de Souza Santos, que ao contrário do que vimos acontecer ao longo dos últimos séculos, o modelo das ciências sociais não é uma cópia imperfeita das ciências naturais. As ciências da natureza aprendem a relativizar, a pluralizar compreensões, a subjetivar métodos e a descobrir e compreender através do diálogo entre leituras e, não, através de monólogos de certezas. Tomam, portanto, um como modelo de teoria e prática, a atualidade dos dilemas das ciências humanas. Isto não significa uma inversão de domínio, pois o sentido de domínio deve deixar de existir aqui. Significa que de um lado e do outro – até não existirem mais lados, como margens que separam – o avanço da compreensão está relacionado a um progressivo e irreversível abandono das variantes do positivismo científico e lógico, da redução da compreensão à experimentação e da experimentação à manipulação de sujeitos sobre objetos.

Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também e principalmente a de produzir respostas às verdadeiras necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a ideia de Bertolt Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental da ciência ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito dos e das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e outros seres da vida se realizam e de totalizações

diferenciadas em que tudo isto existe e a que converge, sem perder dimensões de sua identidade.

Podemos defender a ideia de que assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar e através das quais descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de diálogo criador e emancipatório, pretendem estar falando desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E pretendem se dirigir a comunidades humanas de criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretece e escreve.

Podemos lembrar que a Paulo Freire sempre foi cara uma palavra hoje infelizmente meio fora de moda: *práxis*, um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser *práxis* cria e transforma.

Podemos redirecionar a educação e destinada a pessoas humanas no singular e no plural e, não, ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado. Uma educação compreendida não como uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. Uma utilidade instrumental cujo lugar de destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios. Uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos.

Podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há de instrumental e utilitário nelas é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades entre outras, a educação não pode pré-estabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. Não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender.

Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas que, fruto do diálogo com os educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores ativos dos interesses do mercado e do poder do Estado a ele subordinado. Este deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. Se este não é o momento de pensarmos o saber que se cria com o pensar que se vive através de se aprender a praticar a ciência, como um bem e um dom preciosos demais para estarem continuamente sob o controle de eternos “outros”, alheios à sua prática e senhores de seus resultados e proveitos. Aqueles para quem o saber, a ciência e a educação são, no seu limite, uma mercadoria como outra qualquer.

Podemos nos abrir a um alargamento de nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola, escancarando o leque de nossas leituras, de nossos estudos, de nossas reflexões e de nossos ensinamentos. Podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares. Insisto em lembrar que de maneira indireta, mas convergente com os propósitos da pesquisa qualitativa em educação alguns dos melhores livros são textos a respeito da criação de peças teatrais, de vídeos documentais e de roteiros de cinema de ficção. Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também para dentro) desde um único lugar e através de uma única janela. Podemos então ouvir Fayga Ostrower uma vez mais.

Não há de se confundir complexidade com complicação. Ao serem complexas, as coisas não se tornam complicadas, e sim, mais especificassem sua diferenciação, mais verdadeiras. A noção de complexidade refere-se ao grau de organização de um fenômeno, físico ou mental, ao modo específico pelo qual se interligam seus componentes, estabelecendo-se um equilíbrio dinâmico – um equilíbrio novo, nunca passivo ou mecânico. Em vez de uma combinação de fatores aleatórios e desconexos – que sem dúvida seria complicado, lidamos com configurações que apresentam um alto grau de integração coerente. Ao se relacionarem os diversos componentes e as possíveis interações em níveis mais elevados e ao tornarem a realidade mais diferenciada, também os significados serão mais sutis e diferenciados. (Fayga Ostrower (1998: 197)

Com Fayga Ostrower e outros artistas e educadoras, podemos pensar que o trabalho de quem educa deve objetivar ser um passo a mais no caminho da plenitude da realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada, mais profunda a respeito de algo não conhecido, imperfeitamente conhecido ou passível de ser, através de uma outra fração de

conhecimento confiável e dialogável, incorporado a um “todo de compreensão” mais fecundo.

Mais fecundo como conhecimento integrado “a respeito de” e também como possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que há no que pode haver. Todo o conhecimento de qualquer ciência voltada ao alargamento do diálogo e à criação de estruturas sociais e de processos interativos - econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja - sempre mais humanizadores, integra antes, de algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro.

Podemos, finalmente, lembrar que o destino do conhecimento humano é estar perenemente circulando. É realizar-se como um fluxo sem fim entre pessoas e entre grupos de pessoas. Tudo o que a humanidade criou e segue criando, entre as ciências, as artes e as filosofias, deságua na educação. Por isso, lembremos, mais do que “aquele que ensina”, o professor é um “portador do saber”. Ele é aquele que a todo o momento colhe o saber realizado e deixado em um livro, em um caderno, em um CD e o trás de volta à vida, ao “dizer e ouvir” em e entre as comunidades aprendentes com que convive, partilhando o saber.

A Educação da escola que queremos, que sonhamos e que nos reúne aqui, neste momento de diálogo, deveria partir desta convicção. Uma convicção de resto bastante bem sustentada por tudo o que estamos descobrindo dia a dia como a dimensão e como a missão do educador de nosso tempo.

Pois eis que finalmente chegamos à aurora de um tempo em que o saber deixa de ser um instrumento de conquista, de concorrência e de servidão humana ao mercado do ter, e se transforma na fonte mais original e mais inesgotável da própria e pura comunicação entre as pessoas, e entre as pessoas e o seu mundo, em sua crescente plenitude de trocas de afetos, de conhecimentos, de valores e de criações interativas. Assim, do mesmo modo, a educação deixará de ser um instrumento *para* algo situado sempre fora dela e aquém da felicidade humana, para se tornar alguma cuja razão de ser seja ela mesma.

Parece algo estranho, mas esta já é uma utopia presente no coração e no imaginário de muitas e muitos dentre nós. Tornar a Educação que praticamos um sumo bem da própria vida humana. Corresponder ao nosso direito ao saber de uma educação cuja razão de ser esteja nela própria. Isto é, esteja em ela poder vir a se tornar o lugar humano das verdadeiras trocas, dos verdadeiros intercâmbios a que estamos todas e todos vocacionados: o diálogo amoroso dos afetos, a comunicação livre e aberta a todas as diferenças, através do intercâmbio de idéias e de saberes de e entre pessoas e culturas socialmente igualadas quanto aos seus direitos à vida plena e à felicidade, e profundamente diferentes quanto aos seus modos de ser, de viver, de pensar e de saber.

Eis ao que nos desafia uma Educação para a qual a palavra *utopia* é, ao mesmo tempo, um horizonte inatingível e posto sempre à nossa frente como uma realização a ser vivida na alegria esperançosa de cada dia.

Primeira

A finalidade da educação é essencialmente o *desenvolvimento humano*, e apenas de uma maneira derivada, o *desenvolvimento econômico*. A *pessoa humana* em sua real concretude, as comunidades de vida humana cotidiana e os povos da terra, mas do que o mercado de trabalho do mundo dos negócios são o seu primeiro destinatário e a razão essencial do seu exercício.

Segunda

Assim como o *ser humano* não se destina a coisa alguma, além de si-mesmo, da partilha da felicidade de/entre pessoas livres e solidárias, assim também a *educação da pessoa humana* não está destinada com prioridade a nada, além de sua própria realização através da plena formação de todas e quaisquer pessoas. Não se educa essencialmente “para o trabalho”, “para o estado”, “para o mercado” ou até mesmo “para a vida”... uma vida sempre “futura” e sempre inalcançável. Educa-se para criar perenemente pessoas destinadas à experiência do saber. O *saber* e a criação

pessoal e solidariamente dialógica do saber através da partilha de sentimentos e saberes, sentidos e significados, é a primeira vocação da *educação*.

Terceira

Mas não há na proposta antecedente nenhum valor puramente “iluminista”. Se o destino da *educação* é a procura e a realização permanente e crescente do *saber* como exercício crítico e consciente da *pessoa educanda* e jamais educada (pois este processo é por toda a vida), o destino do saber consciente e da *pessoa educanda* é o *diálogo*. É a ampliação do interminável diálogo consigo mesma, com os seus outros e com o seu mundo de vida.

Quarta

A *educação* existiu e segue existindo sempre em um mundo de escolhas culturais de diferentes valores e teores políticos. Ela deve voltar-se a ser um instrumento da criação e consolidação de *culturas políticas* de construção (bem mais do que de “colonização”) do presente e do futuro. Viver um absoluto agora, em sua plenitude, e ser educado para saber viver a cada momento a felicidade de um “agora compartilhado”. Mas sentir-se co-responsável pela construção de um mundo de futuro cada vez também mais capaz de abraçar todas as pessoas e todos os povos em uma vida de felicidade.

Quinta

Assim sendo, o essencial em um projeto de *educação emancipatória (solidária, cidadã, libertadora, etc.)* é a possibilidade de que os seus sujeitos educandos (entre os que aprendem-ensinando e os que ensinam-aprendendo) é a *formação de pessoas* destinadas a se engajarem em frentes de luta social em nome da justiça, da solidariedade, da liberdade, da inclusão e, em suma, do direito universal de *partilha da felicidade* entre todas as pessoas e povos da Terra.

Sexta

Diante dos novos horizontes abertos pelos novos olhares e pelos novos paradigmas emergentes em todos os campos da experiência humana, a *educação* acompanhada de vocações como: "humanista", "popular" "para a paz"; "e direitos humanos"; "e a inclusão"; "e os valores humanos", deveria abrir-se a todas as possibilidades e alternativas de novas e fecundas integrações de conhecimentos provenientes. E saberes vindos não apenas do campo da ciência, mas de vários outros. Já é tempo de re-encantarmos a educação, de poetizarmos a escola e de espiritualizarmos o ensino.

Sétima

Chegamos hoje, entre erros e acertos, guerras e paz, ao ponto de maturação humana em nosso processo cultural de hominização, em que, nos abrimos a dois princípios fundadores das relações entre nós. Eles estão fundados na *emoção*, tomada aqui como a ordenadora das ações humanas, no sentido dado por Humberto Maturana ao termo, e eles são: a *confiança* e o *amor*. Embora possa parecer estranho aos nossos "tempos de agora", *convivemos* porque confiamos no outro. Confiamos em nossos outros porque o sentimento da essência do ser e do viver humano é o *amor*. É tempo de *educação* redescobrir a *emoção* como um ingrediente humano fundador da própria racionalidade, descobrindo no mesmo movimento o *amor* e a *confiança* como pressupostos de toda a pedagogia solidariamente humanista.⁹

⁹ A idéia de confiança como um suposto básico das relações sociais é presente nos trabalhos de Anthony Giddens. Está presente no livro *modernidade e identidade*, já citado aqui. A presença do amor como a emoção criadora da experiência humana é uma tônica dos escritos de Humberto Maturana. Ela está presente no apêndice" do livro: *formação humana e capacitação*, que Humberto Maturana escreveu com a educadora chilena Sima Nisis de Rezepka, e que tem por nome: *formação humana e capacitação*. O livro foi editado pela VOZES, de Petrópolis. Tenho comigo a primeira edição, de 2000. Nesta mesma linha quero recomendar o livro de Maria Cândida Moraes: *educar na biologia do amor e da solidariedade*. Foi editado também pela VOZES em 2003.

Oitava

A palavra “solidariedade” e a suas derivadas foi escrita aqui inúmeras vezes. Tanto elas quanto as suas companheiras de sentido, como: *partilha*, *participação* e outras. Devemos ousar pensar e praticar uma *educação* para um projeto vida e para a realização de culturas humanas fundadas na paz e na partilha amorosa da vida e da felicidade.

Projetos corajosa e realisticamente dirigidos a uma nova postura humana diante da vida. Precisamos urgentemente redescobrir os caminhos da simplicidade do existir. De um espírito de quase-pobreza como escolha de muitos, para que todos possam viver dignamente.

Precisamos aprender a viver em termos crescentes de *economia solidária* e de *simplicidade voluntária*. Ensinar para aprender a abrimos mão de boa parte de nossos bens, de nossos tempos, de nossos saberes de nossas vocações, em nome de uma ativa partilha da vida com as outras pessoas. Uma vida que fortaleça o primado do *ser* e do *dom* sobre o do *ter* e da *posse*.

Diante do mundo dos negócios que transforma todas as coisas em mercadoria, e que “mercadoriza” a *educação* e também as pessoas capacitadas para serem elas próprias produtos de compra-e-venda em um mercado em que o valor da pessoa é o seu valor de compra, é preciso criarmos teias e redes de vida solidária.

Dois epílogos

William Saroyan foi um escritor norte-americano da Califórnia. Seus pais eram armênios e foram migrantes pobres. William perdeu o seu pai quando tinha dois anos e a mãe quando tinha sete. Junto com outros cinco irmãos foi criado em um orfanato. Alguns de seus livros foram traduzidos em muitas línguas, inclusive o Português. O mais conhecido é *A comédia humana*, de onde estarei extraíndo o epílogo deste nosso livro. Palavras

vindas de um breve e pungente romance em que, como em outros, os personagens principais são crianças.

No capítulo XII – *As corridas de barreira baixas de duzentos metros*, Há um diálogo entre a professora da “História Antiga” do colégio da pequena cidade de Ítaca, na Califórnia (durante a IIª Guerra Mundial) e o aluno Homero, que fora punido por ela por causa de uma desavença em sala de aulas, com outro estudante também punido. Homero, órfão de pai, com um irmão no front de batalhas na Europa (ele irá morrer na guerra) divide-se entre ser um estudante (criativo e algo indisciplinado, como todos os “heróis” de William Saroyan) e o estafeta da pequena agência de correios de telégrafos de Ítaca. Ao final do capítulo professora e aluno partilham este diálogo.

- Acho que gosto de Hubert – disse Homero – mas o diabo é que ele se julga melhor do que os outros meninos.

- Sim, eu sei, disse a professora de história antiga. – Sei como você se sente, mas qualquer homem do mundo é melhor que algum outro, e não tão bom como outro ainda. Joe Terranova é mais vivo que Hubert, mas Hubert é tão honesto como ele, mas a seu próprio modo. Num estado democrático todo homem é igual a todo homem até que cada um alcance sua capacidade máxima, e depois disso todo homem tem a liberdade de se empenhar em fazer o bem ou não, em crescer nobre ou tolamente, como desejar. Espero ansiosamente que meus meninos e meninas se empenhem em fazer o bem e em crescer nobremente Não me importa o que minhas crianças parecem ser na superfície. Não sou enganada pelas maneiras graciosas ou más. Estou interessada no que verdadeiramente existe debaixo de cada espécie de gênio. Não me importa que uma de minhas crianças seja rica ou pobre, católica, protestante ou judia, branca, preta ou amarela, brilhante ou vagarosa, gênio ou de mentalidade simples, se houver humanidade nela... se ela tiver um coração... se ela amar a verdade e a honra... se ela respeitar seus inferiores e amar seus superiores. Se as

crianças de minha classe forem humanas, não quero que sejam iguais em sua maneira de ser humanas. Se não forem corruptas, não me importa como difiram umas das outras. Quero que cada uma de minhas crianças seja ela própria. Não quero que você, Homero, seja igual a algum outro só para me agradar ou tornar mais fácil o meu trabalho. Eu cedo estaria cansada de uma sala de aula cheia de damas e cavaleiros perfeitos. Quero que minhas crianças sejam pessoas, cada uma separada, cada uma especial, cada uma variação agradável e excitante das outras. Eu gostaria que Hubert estivesse aqui para ouvir isto com você, para compreender com você que, se presentemente você não gosta dele e ele de você, isso é perfeitamente natural. Eu queria que ele soubesse que cada um de vocês começará a ser verdadeiramente humano quando, apesar de sua inimizade natural, vocês se respeitarem mutuamente. É isso que significa ser civilizado. É isso o que aprendemos do estudo da história antiga.

A professora parou por um momento e olhou o menino, que por alguma razão que ele mesmo não podia compreender, estava quase chorando.

- Estou contente por ter falado com você - disse ela- mais do que se tivesse falado a qualquer outra pessoa que conheço. Quando você deixar a escola, muito depois de ter-me esquecido, eu o estarei acompanhando no mundo, e nunca ficarei espantada com as coisas boas que, sei, você fará.

A professora de história antiga tornou a assoar o nariz e a levar o lenço aos olhos .

Anatole France foi um notável escritor francês. Em um dos seus romances talvez menos conhecidos: *O crime de Sylvestre Bonsard*, encontrei um surpreendente diálogo ao redor da educação. Dois homens com ideias opostas debatem sobre como deveria ser a educação de uma jovem. Eis o que eles disseram.

- Infelizmente – grunhiu o Sr. Mouche – é nosso dever preparar Jeanne Alexandre para a vida. Ninguém está na terra para divertir-se e realizar as suas quatrocentas vontades.

Interrompi-o.

- Estamos na terra para procurar na beleza e na bondade o nosso prazer, e para realizar as nossas quatrocentas vontades desde que sejam nobres, espirituais e solidárias. Uma educação que inibe a vontade é uma educação que deprava a alma. É preciso que o educador ensine a querer. O Sr. Mouche não pode disfarçar que me julgava um pobre homem. Prosseguiu, calmo e suficiente.

- Não se esqueça, senhor, que a educação dos pobres tem que ser feita com muita circunspeção e em vista do estado de dependência que eles devem ter na sociedade. Talvez não saiba que Noel Alexandre morreu cheio de dívidas e que a filha é educada quase por caridade.

...

- Não se aprende com alegria!

- Só se aprende com alegria, Sr. Mouche. A arte de ensinar tem que ser a arte de abrir a curiosidade nas inteligências novas para as satisfazer em seguida, e unicamente nos espíritos felizes a curiosidade é alta e pura. Os conhecimentos metidos à força nas cabeças acabam fechando-as e abafando-as. Para bem digerir é preciso tê-lo comido com apetite.

Conheço Jeanne. Se essa menina me fosse confiada, eu a tornaria, não uma erudita, porque a estimo, mas uma jovem brilhante de espírito e de vida, na qual as melhores coisas da natureza e da arte se refletiriam numa doce claridade.

*Faria com que vivesse em simpatia com as lindas paisagens
as cenas ideais da poesia e da história, a música altamente
emocionada. Havia de lhe tornar amável tudo o que eu
quereria que ela amasse.*

(...)

Eis como entendo a educação de uma adolescente

Bibliografia

Ela não corresponde exatamente aos textos citados no livro. Envolve livros que considero proveitosos, fora os já muito conhecidos e divulgados, como os de Paulo Freire, por exemplo.

ANTÔNIO, Severino

Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem

2002. Editora Lucerna, Rio de Janeiro

ARENDT, Hannah Arendt

Homens em Tempos Sombrios

2008, Companhia de Bolso, São Paulo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A canção das sete cores – educando para a paz

2003, Editora Contexto, São Paulo

D'AMBROSIO, Ubiratan

Transdisciplinaridade

1997, Editora Palas Atenas, São Paulo

CHARLOT, Bernard

Da relação com o saber

2015, Editora Cortez, São Paulo

GEERTZ, Clifford

A interpretação das Culturas

1989, Editora LTC, Porto Alegre

FREIRE, Paulo

Educação e Mudança

1997, Editora 21, São Paulo

FREIRE, Paulo

Criando métodos de pesquisa alternativa

In: Brandão, Carlos Rodrigues (org)

Pesquisa participante

1981, Brasiliense, São Paulo

GARDNER, Howard

O verdadeiro, o belo e o bom

1999, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

GIDDENS, Anthony

Modernidade e Identidade

1999, Editora Zahar, Rio de Janeiro

LARAIA, Roque de Barros

Cultura, um conceito antropológico

1992, Editora Zahar, Rio de Janeiro

MATURANA, Humberto e Rezepka, Sima Nisis de

Formação humana e capacitação

2000, Editora VOZES, Petrópolis

MORAIS, Maria Cândida

O paradigma educacional emergente

2000, Papirus, Campinas

MORAES, Maria Cândida Moraes

Educar na biologia do amor e da solidariedade

2003, Editora VOZES, Petrópolis

MORIN, Edgar

Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental

1999, Editora da UFRGN, Natal

OSTROWER, Fayga

A sensibilidade do Intelecto – visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – a beleza essencial.

1998, Editora Campus, Rio de Janeiro

PADILHA, Paulo Roberto

Currículo Inter transdisciplinar – novos itinerários para a educação

2004, Editora Cortez/IPF, São Paulo

SANTOS, Boaventura de Souza

Um discurso sobre as ciências

Ed. Cortez, São Paulo (várias edições de vários anos)

SANTOS, Boaventura de Souza

Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade

2000, Cortez Editora, São Paulo



*Este pequeno livro foi em 1981 publicado
pela Editora Brasiliense, de São Paulo.
Teve várias edições desde então.
Nesta sua versão eletrônica
e acrescida de novos capítulos
este livro pode ser
acessado, lido e utilizado
de forma livre, solidária e gratuita.
Outros escritos meus
podem ser de igual maneira acessados em
www.apartilhadavida.com.br
www.sitiodarosadosventos.com.br
LIVRO LIVRE*

O QUE É MÉTODO PAULO FREIRE

Carlos Rodrigues Brandão

“Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã recomencarei a aprender.”

Cecília Meireles

Este pequeno livro deve ser dedicado a uma gente de quem a todo momento se fala aqui sem dizer o nome: monitores, alfabetizadores populares, animadores de círculos de cultura de ontem e de hoje.

POR QUÊ? PRA QUÊ?

Devo confessar, amigo leitor, que este livro foi escrito no fôlego de alguns dias e deve ter, portanto, todas as qualidades e também os defeitos do que é feito no quente da coisa, na hora em que a força da vontade de dizer pode ganhar do cuidado de dizer com calma, no vagar do sério, com ciência e paciência. Mas é que eu tenho razões. E vou contar. Poucos dias depois de haver combinado escrevê-lo, de haver inclusive conversado o começo do fio da idéia dele com Paulo Freire, acabei viajando para o Nordeste. Uma coisa não tinha nada a ver com a outra, mas acabou tendo.

Comecei a rascunhar o livro num caderno, no dia 19 de maio deste ano, em Campinas. Depois, no mesmo dia, a caminho de São Paulo e, daí, no de Fortaleza, Ceará. No dia seguinte eu segui com a viagem e o rascunho do livro, de Fortaleza a Mossoró, que fica num canto do sertão do Rio Grande do Norte, O rascunho da primeira parte do livro foi acabado na viagem de volta do Nordeste ao Sul, cinco dias depois. Eu

voltava de um curso na cidade de Mossoró sobre as idéias e o método de Paulo Freire. Coisa que contando não se acredita. Mas eu conto.

Mossoró fica perto de Angicos, uma cidadezinha nos fundos do Nordeste, onde neste ano o sol seca e resseca tudo o que há. Foi ali onde, pela primeira vez — depois de uma pequena experiência em um bairro do Recife —, a equipe do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada pelo professor Paulo Freire, testou o que veio a se chamar: “o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”

Na verdade, leitor, ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta e que brotavam ali, no chão seco do sertão, há vinte anos.

Pois vinte anos depois um punhado de gente se reuniu em Mossoró pra repensar junta, para trás, como é que aquilo foi. Pra pensar junta, para a frente, como é que agora poderia ser. Foi programada uma “Semana de Arte e Filosofia”, naquele ano dedicada ao tema: *Filosofia e Educação Popular*. Vieram estudantes e educadores de todo o Nordeste. Veio até alguma gente do Sul. A idéia era a de fazer a crítica de todo o trabalho anterior de *Educação Popular* e de *Cultura Popular* desencadeado no Brasil no começo dos anos 60. Fazer a crítica para repensar uma coisa e a outra, para “reinventar a educação” hoje, para os dias de hoje, como o próprio Paulo Freire gosta de dizer. As pessoas da minha geração, os que viveram nos começos de 60 o alvorecer da idéia, queriam a memória dela. Recontar juntos, perguntar: “como é que foi?”. Mas os jovens, os estudantes de colégio e das universidades que se amontoaram por lá, queriam é saber: “como é que faz?”

Por isso o “Programa da Semana” tinha de tudo, de reuniões e mesas-redondas de revisão das experiências do passado, a sessões de discussão dos trabalhos atuais e dos sonhos possíveis de trabalho futuro com a *Educação Popular*: um nome? Um mito? Um modo de fazer?

Crispiniano Neto, um professor e repentista notável do lugar, escreveu o “Programa da Semana” em cordel e abriu cantoria desse jeito:

“De um a oito de maio

Mossoró tem alegria

De receber todo o povo
Que pensa em democracia,
Que é quando a terra se irmana
Pra promover a Semana
De Arte e Filosofia.

“Porém a Filosofia
Que aqui estamos falando
Não é daqueles que não
têm: *por quê, pra quê* nem quando;
É uma coisa real,
Que fura como punhal,
Ferindo quem está ditando.

“A nossa filosofia
Não tá suspensa no ar;
Não é livro em prateleira
Nem frase pra declamar.
Filosofia pra gente
É um jeito consciente
Do povo se libertar”.

No meio dos oito dias da “Semana”, o meu trabalho era o de fazer o tal pequeno curso sobre Paulo Freire. E no cordel do “Programa” se anunciava assim:

Sábado 02/05	“Então, na parte da tarde
tarde: 14 h	Professor Carlos Brandão
às 17h	No Sistema Paulo Freire
	De Alfabetização
	Vai dar um curso e mostrar
	Como alfabetizar
	Visando a libertação”.

E o curso foi de um sábado até uma terça, com dias de trabalho da manhã à noite. Como havia muita gente na “Semana”, de estudantes dos colégios da cidade a professores, doutores e candidatos “da pós” a mestre e doutor, o curso foi feito afinal num cinema do Centro, onde à noite se prometia em “sessão dupla”: *Simbad, o Marujo e A Estudante que Levou Pau*

Um pequeno curso pensado para recontar como se fez e praticou o Método Paulo Freire, acabou virando um lugar de debate quente sobre a questão da Educação Popular. E aí sim, leitor, o pau comeu. Não ficou coisa sobre o que não se perguntasse, mesmo que não houvesse resposta pronta nem pra metade.

O que mais me espantou com alegria foi a insistência das perguntas dos mais moços, de uma gente pra quem o passado “do tempo da educação popular” era o que eles haviam lido, vários anos depois, nos livros de quem viveu aquilo, ou de quem falou sobre quem viveu. Mas esses “mais jovens”, estudantes do Nordeste, quase todos, não queriam saber da história da coisa. Dos casos das estórias do que houve no começo dos anos 60, eles queriam só o que pudesse servir para pensar uma outra prática, numa outra história.

Havíamos pensado aproveitar a “Semana” para fazer entre nós, “os de 60”, umas reuniões de “memória”. Aproveitar que estaríamos afinal tantos dias reunidos num dos lugares onde muitos anos atrás tudo começou, para rever juntos “como foi”. Alguns não puderam ir e foram poucas as reuniões de sacudir a poeira da caixa da memória. Mesmo que tivessem ido todos, por certo não teria sido possível. Os jovens da “Semana” tinham muitas perguntas sobre “como pode ser” e eles nos disseram que, elas sim, deviam ser

respondidas. Paulo Freire, que durante meses antes alimentou a vontade de rever Mossoró e Angicos, acabou não podendo ir. O cansaço do trabalho dos primeiros meses da volta do exílio venceu o programa de seus “encontros” na “Semana”. Venceu nossos planos de reuniões de memória e venceu até mesmo a encomenda que ele havia feito, de que não faltasse na mesa do almoço: carne de sol com jerimum.

No cordel do programa ficou escrito:

Sexta-feira

08/05

8 h às

11h

“E como na sexta-feira

ninguém tem mais paciência

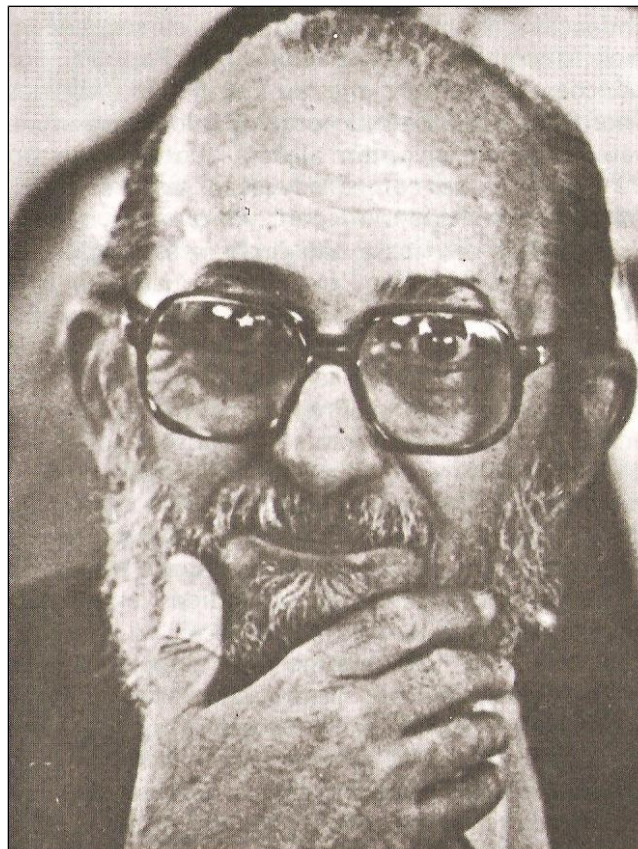
então pensamos em ter

uma atração de potência

e resolvemos botar

Paulo Freire pra contar

sua vida e experiência.”



Paulo Freire

Parte do que escrevo daqui para baixo são momentos destas *vida e experiência*. Em outras andanças pelo Brasil, sempre para cursos, encontros e conversas sobre Educação Popular, aos poucos percebi que mesmo quem não foi “dos anos 60” leu quase tudo o que Paulo Freire escreveu. É difícil encontrar alguém que esteja ligado de algum modo com a educação, com os movimentos populares de agora, e que não tenha lido os seus escritos e não conheça as suas idéias. No entanto, fora um ou outro, quase ninguém conhece a prática de seu método de alfabetização.

Na revista *Estudos Universitários*, nº 4, onde pela primeira vez aparecem as idéias e o método da equipe de Paulo Freire em Pernambuco, o artigo escrito por Aurenice Cardoso e que fala da prática do trabalho de alfabetizar com o método, é o último de uma série sobre o assunto. Em alguns livros de Paulo Freire e de outros educadores, são poucas as páginas sobre o método e, não raro, elas estão escondidas em algum “anexo”.

Talvez por isso mesmo eu tenha resolvido escrever aqui o caso às avessas e fazer, como aconteceu no “curso de Mossoró”, o livro ao contrário. Já que a prática mais vivida foi a do método de alfabetização, é dela que vamos partir juntos, leitor, depois de contar alguma coisa de sua história. Falo direto dele como algo vivo que se faz e refaz enquanto se usa. Por isso descrevo alguns passos de como ele é *criado* a cada vez que se usa. Falo sobre como o método educa enquanto se constrói e, portanto, falo de um método como um processo, com as seqüências e etapas que ele repete a cada vez; como uma história coletiva de criar e fazer, que é a sua melhor idéia.

Depois disso, aí sim, coloco a prática do método dentro do trabalho da educação popular de que ele sempre foi imaginado como um instrumento entre outros. Você se lembra, leitor, daquela letra de poema que se tem cantado muito por aí?

“Caminhante, não há caminho
Se faz caminho ao andar.”

Pois bem, as pessoas de quem se fala aqui sonharam um caminho e começaram a andar. O “método” foi só a botina que calçaram nos pés para caminhar, Muita gente, de tanto haver olhado só as marcas dela no caminho, pensou que aquilo fosse toda a prática. E toda a história do que se fez.

A questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicopedagogicamente diferente e, quem sabe?, melhor. Antes de fazer isso ele investiu

aos brados *com* uma educação, *contra* outras. Por isso, depois de falar contra que educação a sua se apresenta e como é a educação em que ele crê, é preciso dizer contra que tipo de Mundo ele acredita em um outro, e por que crê que a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho de os homens o criarem, transformando este que aí está.

Mas, que homens? De que mundo? Terminei estes escritos sobre o Método Paulo Freire por onde começam quase todos os estudos sobre as suas idéias. Pelas idéias. Pelo arcabouço com que ele pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação e mais o fio que amarra e puxa tudo isso: a liberdade. Terminei a nossa conversa pelo modo como, para que tudo aquilo acima se transforme, ele imaginou criar uma ferramenta que ajudasse o homem a começar pelo começo; por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever. Uma das práticas sociais por onde começa esta história que continua a procurar, com as gentes de maio em Mossoró, respostas às suas tantas perguntas de *por quê?* e *pra quê?*

UM DIA, PERTO DE ANGICOS

Havia uma equipe de professores nordestinos no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. Alguns deles eram também gente do *Movimento de Cultura Popular* do Recife, o primeiro que se fez no Brasil, na aurora dos anos 60. Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico”.

Primeiro foi feita uma pequena experiência na casa que o MCP conseguiu arrumar numa periferia de Recife. Foram 5 alfabetizando. Dois saíram, ficaram 3. De lá a equipe realizou as primeiras experiências mais amplas em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em João Pessoa, na Paraíba, com o pessoal da CEPLAR. Lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do “círculo de cultura”. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho.

Depois de haver sido testado em “círculos” na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Brasília. Aquele era o tempo da criação dos *movimentos populares de cultura* (MCP), dos *centros de cultura popular* do movimento estudantil (CPC), do *Movimento de Educação de Base* da Igreja Católica (MEB), da campanha *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, da Prefeitura de Natal, entre tantos outros grupos, lugares e equipes onde se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que, por toda a parte, davam sentidos novos a velhas palavras: *educação popular*, *cultura popular*.

“Os resultados obtidos — 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias — impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6 000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20 000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos.)” (Paulo Freire, *Conscientização*).

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é Lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos — cada vez piores, até 1968 — em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Foi para o Chile com a família, o sonho e o método. Todos exilados do país por 16 anos.

Pouco tempo depois da chegada ao Chile o país destaca-se entre todos do mundo pelo seu trabalho em favor do adulto analfabeto. O Chile recebe da UNESCO uma distinção como um dos 5 países que melhor contribuíram para superar o analfabetismo.

Programas nacionais são desenvolvidos a partir das idéias e do sistema de trabalho de um brasileiro exilado. Antes que também lá a baioneta encoste a cartilha no muro, Paulo Freire vai para os Estados Unidos e, depois, para a Europa. Em Genebra ele cria, com outros companheiros de exílio, o Instituto de Ação Cultural (IDAC). A nova equipe viaja vezes seguidas para diversos países da África onde, depois da libertação política — como aconteceu nas antigas colônias de Portugal —, luta-se por todas as outras liberdades, inclusive por aquela que se obtém de *aprender a saber*. Por toda a parte há sinais de sua passagem e, quanto mais o poder do pensamento oficial procura fazer com que se esqueça o seu nome aqui no Brasil, tanto mais ele é convidado a falar em inúmeros outros países de todo o mundo. Tanto mais é lido e estudado e tanto mais o seu método é difundido e repensado. Em 1980 Paulo Freire voltou ao Brasil “para aprender tudo de novo”, como ele mesmo disse, como se tivesse lido os versos de Cecília Meireles que eu coloquei no começo destes escritos. Ou, quem sabe? Foi ela quem aprendeu com ele?

O ABC DO MÉTODO

O trabalho da fala: a pesquisa do universo vocabular

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu *método* e o *material da fala* dele.

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a

pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém. Ora, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma tala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. O Cipriano Neto, aquele do cordel do “Programa”, saberia dizer: “quem dá o mote dá a idéia”.

Outra coisa, imagine você, leitor, que por certo aprendeu a ler faz tempo e esqueceu o custo da coisa, imagine um operário chegando, depois de uma jornada macha de trabalho, na sala de aula e tendo que repetir no meio da noite:

“Eva viu a uva.”

“A ave é do Ivo.”

“Ivo vai na roça.”

Pior ainda, aqui e ali, quando fazem cartilhas e livros de leitura para adultos, os textos escolhidos para o “ensino das primeiras letras” deixam muitas vezes passar pelas entrelinhas um pensar que pensa pelo alfabetizando. Uma maneira de “dizer o mundo” que, quando é discutida, oculta na própria fala que propõe uma leitura irreal da realidade social. É quando o estudo que desvela o segredo da escrita, vela o da vida. E quando, no livro dirigido às gentes do povo, aos operários, tala o senhor, o patrão. Um exemplo recolhido pelo próprio Paulo Freire.

“Pedro não sabia ler. Pedro estava envergonhado. Um dia Pedro foi à escola e se inscreveu num curso noturno, O Professor de Pedro era muito bom. Agora Pedro sabe ler. Veja o rosto de Pedro (essas lições em geral são ilustradas). Pedro está sorrindo. Ele é um homem feliz. Ele tem um bom trabalho. Todos teriam que seguir o seu exemplo” (*Pedagogia do Oprimido*).

Esta é uma das razões pelas quais este é um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-e-

educandos. E o trabalho de construir o repertório dos símbolos da alfabetização já é o começo do trabalho de aprender. Por isso ele deve envolver um máximo de pessoas da comunidade, do lugar onde serão formadas uma ou mais turmas de alfabetizandos. A idéia de uma *ação dialogal* entre educadores-e-educandos deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade.

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas.

Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em *Educação como Prática da Liberdade*), “descoberta do universo vocabular” (em *Conscientização*), “pesquisa do universo vocabular” (em *Conscientização e Alfabetização*), “investigação do universo temático” (em *Pedagogia do Oprimido*). De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma idéia: a idéia de que há um *universo de fala* da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto.

E como é que esse primeiro passo de descoberta é feito? Caderno de campo na mão, olhos e ouvidos atentos, se possível (se adequado) gravador em punho. As pessoas do “programa de educação” misturam-se com as “da comunidade”. Se for viável, habitam — sem molestá-lo — o seu cotidiano. Não há questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha. Trariam pronto o ponto de vista dos pesquisadores. Há perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali.

Sobre este primeiro momento de trabalho, Aurenice Cardoso escreveu o seguinte, há cerca de 20 anos:

Sobre este primeiro momento de trabalho, Aurenice Cardoso escreveu o seguinte, há cerca de 20 anos.

“O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular — etapa realizada no campo e que é a primeira do

Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. . - Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar” (*Conscientização e Alfabetização*).

Das muitas conversas com o mundo da comunidade: pessoas, casais, famílias, pequenos grupos, equipes locais, todas as situações de vida e trabalho podem ser exploradas. É tão importante saber como os lavradores do lugar fazem o seu trabalho com a terra, como saber de que modo as mulheres guardam a sabedoria do cuidado de seus filhos. O vivido e o pensado que existem vivos na tala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de *dizer*, de *versejar* ou de *cantar* o mundo e *traduzir* a vida.

Reuniões podem ser provocadas para efeitos de um momento da pesquisa. Elas podem ser também a hora de se trocar com as pessoas idéias sobre o trabalho de aprender a ler-e-escrever. Reuniões costumeiras podem ser aproveitadas para a pesquisa: rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões no sindicato.

Algumas frases inteiras serão guardadas e um dia, mais tarde, devolvidas ao grupo, no círculo de cultura. Dos primeiros levantamentos no Nordeste ficaram ditos nunca esquecidos de gentes da roça: “Janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado pra judiar de nós”. Frases como as de João Guimarães Rosa, lembrou um dia Paulo Freire. Ou foram as dele que aprenderam a ser como as das gentes do sertão?

A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado. O próprio tato de que se está fazendo uma primeira etapa do método, com o levantamento, deve ser anunciado claramente. Futuros animadores de círculos de cultura, futuros alfabetizandos, devem ser incentivados a participar dos trabalhos e a avaliar o seu andamento. A todo o momento é preciso fugir da imagem da pesquisa tradicional, que se alimenta justamente da oposição pesquisador/pesquisado. O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos- linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das *palavras geradoras*.

A partir do levantamento das “palavras” a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz.

Ora, leitor, há uma idéia que será dita e repetida aqui algumas vezes, O método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma ele deve impor formas únicas, formas sobre como fazer. De uma situação para outra, de um tempo para outro, sempre é possível criar sobre o método, inovar instrumentos e procedimentos de trabalho. Nas experiências feitas sob a direção de Paulo Freire, houve avanços no trabalho de fazer a pesquisa do universo vocabular: 1º) a ampliação da presença ativa da comunidade, desde as reuniões de decisão sobre a pesquisa; 2º) a ampliação do próprio “universo” pesquisado que, nas primeiras experiências, esteve mais concentrado sobre o levantamento de palavras e, nas seguintes, sobre a descoberta de temas, problemas, modos de ver e viver; 3º) a ampliação dos usos do material obtido na pesquisa, dentro e fora dos trabalhos de alfabetização no círculo de cultura. Para ampliar estes usos de conhecimento pesquisado, a pesquisa pode estender-se a uma busca de dados secundários sobre a comunidade e sua região: mapas, relatórios, estudos feitos

Façamos uma síntese. O objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes. A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. A descoberta coletiva da *vida* através da *fala*; do *mundo* através da *palavra* não deve servir apenas para que os educadores obtenham um primeiro conjunto de material de alfabetização palavras, frases, dados, desenhos, fotos. Deve servir também para criar um momento comum de descoberta. Tal como o próprio Paulo Freire desenvolveu depois em suas idéias sobre pesquisa participante, comum significa, aqui, *co-participado* entre pessoas dos dois lados do trabalho de alfabetizar: *agentes de educação e as gentes da comunidade*.

Procurando palavras geradoras o trabalho de descobri-las é, ele mesmo, um momento gerador, um momento de trabalho comum de que as outras etapas do método serão outras situações comuns de uma mesma descoberta aprofundada.

O trabalho sobre a fala: as palavras geradoras

Quando o trabalho da pesquisa das palavras geradoras está concluído, o que é que a equipe de trabalho tem nas mãos? Tem o seu próprio trabalho e ele foi o mais importante: reuniões foram feitas, decisões de encaminhamento foram tomadas com a comunidade, pessoas foram conhecidas, grupos locais de pesquisa foram organizados. Tem o *produto do trabalho* — o material da pesquisa. Tem falas registradas: escritas, gravadas, guardadas na memória. Frases como esta: “aqui o melhor mês é março, a chuva parou e o arroz a gente tá começando a colher”; ou como esta: “a criançada por aqui aprende é com os mais velhos, vendo a gente na roça, na lavoura todo o dia. Os menorzinhos ajuda trazendo a comida lá da casa até aqui. Os maiorzinhos já pega na enxada e ajuda na limpa”.

De inúmeras frases assim — frases que recontam a vida do lugar e que devem recortar todas as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos — saem as *palavras geradoras* de que o método faz o seu miolo.

Quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guia para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente lingüísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que use critérios afetivos, mas sempre eles serão os seus, pessoais e, para os alunos-alfabetizandos, arbitrários. Por isso, palavras como: Eva, Ivo, ovo, ave, sapato, são tão universais quando vazias. E, na verdade, elas nada precisam dizer nem evocar, porque tradicionalmente *alfabetizar* tem sido considerado como um trabalho mecânico de ensino de uma habilidade necessária, mas neutra. Uma espécie de mágica que vira mania, ato coletivo compulsivo com que se aprende pelo esforço do simples repetir sem refletir.

Ora, no Método Paulo Freire entra um critério que, se não é novo, apareceu repensado. Este critério novo ajuda na escolha do repertório das palavras do trabalho criativo de aprender a ler. As *palavras* são a menor unidade da *pesquisa*, assim como os *fonemas* das palavras serão a menor unidade do *método*. Mas, aqui, as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens. Portanto, as palavras precisam servir para as duas leituras e os seus

critérios de escolha são três, dois deles usuais em outros métodos, o outro, novo e renovador:

- 1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora;
- 2º) as dificuldades fonéticas da língua;
- 3º) a densidade pragmática do sentido.

“A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios *sintático* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), *pragmático* (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza)” (*Fundamentação Teórica do Programa*).

Emergindo todas através da pesquisa das talas cotidianas das pessoas do lugar, convertidas na primeira escrita do método, capazes de codificarem, como símbolos da língua, as situações mais significativas da vida coletiva da vida de quem lhes fala, as palavras geradoras devem conter todos os fonemas da Língua Portuguesa e devem incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita (s, ss, ch, x, lh e outros terrores gramaticais).

Estes dois critérios determinam a própria apresentação das palavras depois, nos dias das reuniões de alfabetização. Esta ordem é a da dificuldade crescente de leitura e escrita e da lógica de linguagem na explicação progressiva destas dificuldades.

Mas as palavras devem também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como “uma coisa daqui”: palavras que as pessoas usam no toda-a-hora da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como “chuva”, “enxada” e “lavoura” são para o lavrador; como “favela”, “tijolo” e “salário” são para o operário.

As palavras geradoras não precisam ser muitas. De 16 a 23 é o bastante. Precisam, em conjunto, responder aos três critérios de escolha. No começo dos anos 60, para uma comunidade em Cajueiro Seco, no Recife, a equipe escolheu as seguintes: *tijolo, voto, siri, palha, biscate, cinza, doença, chafariz, máquina, emprego, engenho, mangue, terra, enxada, classe*. Para uma colônia agrícola da cidade do Cabo, em Pernambuco: *tijolo, voto, roçado, abacaxi, cacimba, fome, feira, milho, maniva, planta, lombriga, engenho, guia, barracão, charque, cozinha, sal*.

Às vezes é bom que a prática desobedeça à regra. Houve começos de experiências no Brasil onde a pesquisa do universo vocabular foi feita em escala mais ampla, envolvendo inúmeras comunidades. Isto aconteceu pelo menos uma vez no Rio de Janeiro e outra em Goiás. A idéia então foi a de reunir pesquisas de descoberta feitas em vários lugares e separar delas as que, servindo aos critérios de escolha, fossem também as mais comuns.

Assim, as palavras geradoras escolhidas para uma campanha de alfabetização nos morros e favelas do Rio de Janeiro foram estas: *favela, chuva, arado, terreno, comida batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo, riqueza*.

Observe, leitor, que, no seu limite mais conciso, estas poucas palavras *codificam* o modo de vida das pessoas dos lugares onde a “descoberta” foi feita. Para serem *decodificadas* num outro momento de descoberta, o do círculo de cultura, a cada palavra foi associado um núcleo de questões, ao mesmo tempo existenciais (ligadas à vida) e políticas (ligadas aos determinantes sociais das condições da vida). Este núcleo de referência gerador serve apenas como um roteiro de sugestão de troca de idéias, de debates nos círculos. Assim, para a palavra “batuque” os “aspectos de discussão” foram: “cultura do povo, folclore, cultura erudita, alienação cultural”. Para “governo”: “plano político, o poder político, o papel do povo na organização do povo, participação popular”.

No Estado de Goiás, o Movimento de Educação de Base enfrentou o desafio de recriar o método para a situação de um trabalho de alfabetização através do rádio, de escolas radiofônicas. As pistas do trabalho de ensinar-aprender eram ditas pelo rádio a um monitor-animador em cada escola. Ouvindo a fala do “programa” com o seu círculo de alfabetizandos, ele deveria realizar o trabalho do diálogo da alfabetização, de que as discussões sugeridas por palavras são um momento. Com o levantamento feito em

várias comunidades agrárias das regiões do Estado onde seria implantado o trabalho, foram escolhidas estas palavras: *Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa, enxada, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, máquina, safra, armazém, assinatura, produção, farinha, estrada.*

Algumas outras invenções foram feitas aí, leitor, e elas ajudam a pensar, no concreto, a idéia de tomar o método como um roteiro de trabalho pedagógico e criar sobre ele, sem desvirtuar o seu sentido e a sua prática. Veja, muito ao gosto da “gente da lavoura” no sertão, as duas primeiras palavras geradoras são nomes de pessoas. São nomes comuns em Goiás e sugerem a possibilidade de se imaginar um casal de “povo da roça”, uma família. Ao longo do trabalho dos grupos sobre as palavras geradoras, poderia ser construída uma história, ou uma seqüência de “causos” que, sendo de *uns* “Benedito-e-Jovelina” poderiam ser de quaisquer *outros*, as gentes vivas de cada lugar; viventes reais de referência.

Por outro lado, como todo o trabalho de alfabetização era então feito em comunidades de lavradores (camponeses parceiros agregados, peões de lavoura), a ordem das palavras procurava seguir de perto a seqüência do ciclo do trabalho agrícola do plantio de cereais: o preparo do solo, a aração, o plantio, as limpas, a colheita, o armazenamento, a comercialização o beneficiamento para uso próprio.

Nas experiências de trabalho mais simples, onde o aprender a ler-e-escrever é a parte mais importante e supera a idéia de educadores-e-educandos viverem o fazer o diálogo através do qual todos aprendem também a ler-e-escrever, a tarefa de codificação do material de alfabetização pode acabar na escolha das palavras geradoras.

A dimensão mais ampla: o tema gerador

Quando a proposta de trabalho com o método é mais ampla, esta etapa de *codificação da descoberta* continua na escolha dos *temas geradores*. Isto pode acontecer quando, mesmo na etapa de alfabetização, há um interesse em provocar debates mais a fundo sobre as questões que as palavras geradoras apenas sugerem.

Acontece também, com mais frequência, quando a etapa de alfabetização é prolongada na de pós-alfabetização, para que os alunos dos grupos de cultura atinjam plenamente aquilo que os educadores Mamam de *alfabetização funcional*: um domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo mais operativo do que o que a simples alfabetização proporciona.

Cada palavra tem o seu uso semântico próprio. Serve para introduzir os fonemas cuja recombinação, feita pelo exercício coletivo de educador e educandos, alfabetiza. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra ajuda a que estes resolvam, com a contribuição daquele, as questões que aos poucos esclarecem os mistérios do ler-escrever.

Mas cada palavra tem também a sua carga pragmática que, vimos, é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. “Trabalho”, “roçado”, “farinha” são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta.

Assim como na pesquisa do universo vocabular cada palavra geradora aparece dentro de frases, de falas das pessoas, cada palavra aponta para questões, para temas: temas geradores. Vamos ver um pouco adiante que, antes de trabalhar com a palavra para fazer o trabalho coletivo de alfabetizar e alfabetizar-se, o grupo de educandos trabalha a questão que a palavra geradora sugere, desafia a pensar sobre.

Durante todo o tempo da pesquisa; mais tarde, durante todo o tempo do trabalho do círculo de cultura, é preciso estar atento para o que se fala. As falas, as conversas, as frases, entrevistas, discussões dentro ou fora do círculo, tudo está carregado dos temas da comunidade: seus assuntos, sua vida. A vida da família em casa, no quintal, na lavoura; as alegrias, a devoção e o trabalho ritual das festas “do santo do lugar”; a luta coletiva contra a ameaça da expulsão das terras de trabalho do lavrador; as questões dos grupos populares organizados — grupos de jovens, de mulheres, de igrejas, de trabalho político; as questões do relacionamento das pessoas com a natureza, as tradições da cultura e as mudanças de tudo; as relações da comunidade com as tramas do poder; o sentimento do mundo.

Ora, estes temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, nobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações

do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, idéias. Reunidos para serem material de discussão em fases mais adiantadas do trabalho do círculo, estes são os seus *temas geradores*.

“Primeiramente estes temas devem ser distribuídos entre as várias ciências do homem, sem que isto signifique que no programa devam ser considerados como departamentos estanques. Significa apenas que um tema possui uma visão mais específica, central, conforme a sua situação em um domínio qualquer das especializações... O tema DESENVOLVIMENTO, por exemplo, ainda que esteja situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberá enfoques da sociologia, da antropologia, assim como da psicologia social, interessadas na questão da mudança cultural, da mudança de atitudes e nos valores que igualmente interessam a uma filosofia do desenvolvimento” (*Contribución para el Proceso de Concientización en America Latina*)

Temas geradores foram pensados por Paulo Freire para serem usados na fase de pós-alfabetização. Falo deles aqui, descrevendo os momentos de produção do material de construção do método, porque hoje em dia a tendência é não dividir o trabalho de pesquisa de descoberta, fazendo ao mesmo tempo o levantamento de dois níveis de universos: o *vocabular* e o *temático*, um como núcleo gerador da fase de alfabetização, outro da de pós-alfabetização.

Tal como no caso das palavras geradoras, os temas são colecionados sob todas as formas possíveis de material: entrevistas escritas e gravadas, dados sobre o lugar, sobre a comunidade, fotos, documentos.

Uma série de temas geradores pode ser distribuída assim:

- 1) a natureza e o homem: o ambiente;
- 2) relações do homem com a natureza: o trabalho;
- 3) o processo produtivo: o trabalho como questão;
- 4) relações de trabalho (operário ou camponês);
- 5) formas de expropriação: relações de poder;
- 6) a produção social do migrante;

7) formas populares de resistência e de luta.

As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à *compreensão de mundo* (que é o melhor nome para a idéia de *conscientização* que nos espera algumas páginas à frente) a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo.

O material “pra começo de conversa” do Método Paulo Freire está criado (mas nunca acabado, creia, leitor), quando:

- 1º) em uma comunidade comprometida com um trabalho de educação popular existem um ou mais círculos formados ou em formação, com o seu grupo de educandos e o seu animador (um agente de educação “do programa” ou um educador já alfabetizado, da própria comunidade);
- 2º) foi feito um primeiro momento do trabalho de pesquisa de descoberta do *universo vocabular* e/ou (hoje em dia mais e do que ou) do *universo temático*;
- 3º) todo o material da pesquisa feita dentro e fora da comunidade (mas sempre sobre ela e a partir dela) foi reunido, organizado, discutido, inclusive com a gente do lugar;
- 4º) o instrumental do trabalho de alfabetização foi *codificado*, transformado em *símbolos de uso* no círculo de cultura: palavras geradoras, cartazes e fichas com as palavras, desenhos e fonemas, fotos, anotações com dados, etc. (e, conforme o caso, muitos etc. que cada equipe saberá obter e criar)
- 5º) a equipe de trabalho e, sobretudo, os animadores de círculos de cultura, estão não só familiarizados com o método e o seu material específico para trabalho no *lugar*, com a sua gente, mas também treinados sobre o método a ponto de sabê-lo usar, ao mesmo tempo, com eficiência autônoma e criatividade.

Nas experiências pioneiras no Brasil e no Chile, não era com o trabalho de decodificar as palavras geradoras que o método começava a ser praticado nos círculos. Era com o trabalho de pensar juntos a partir de umas *fichas de cultura* que educador-e-educandos principiavam o seu aprendizado.

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em *slides*. Uma após a outra, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de idéias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos. Em conjunto elas introduzem idéias de base que, partindo de *situações existenciais*, possibilitam a apreensão coletiva do conceito de *cultura* e conduzem a outros conceitos fundamentais que muitas vezes reaparecerão e serão rediscutidos durante todo o trabalho de alfabetização: “trabalho”, “diálogo”, “mundo”, “natureza”, “homem”, “sociedade”

Algumas vezes a equipe do método trazia prontas as suas fichas de cultura. Outras vezes elas eram criadas na própria comunidade, inclusive com desenhos sugeridos aos próprios do lugar. Eram levantadas durante os momentos de pesquisa da descoberta e eram desenhadas, depois de discutidas, durante o trabalho de codificação dos dados e situações descobertas.

Mas como tudo no método implica criação, ajustamento do próprio instrumental de trabalho às condições e peculiaridades de cada lugar de seu uso, aqui e ali as fichas de cultura passaram, de desenhos imaginados, para seqüências de fotos em que as próprias idéias que elas devem sugerir eram imagens concretas da vida das pessoas da comunidade.

Ao falar de como o método é vivido, quero apresentar as seqüências originais destas fichas.

O TRABALHO COM A FALA:

O CÍRCULO DE CULTURA

Dá pra desconfiar que “círculo de cultura” é uma idéia que substitui a de “turma de alunos” ou a de “sala de aula”. “Círculo”, porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. O animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a

participação ativa em todos os momentos do diálogo, que é o seu único *método de estudo* no círculo.

“De cultura”, porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler-e-escrever”, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar. E todos juntos aprenderão, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, *homens, sujeitos, seres de história* — palavras e idéias-chave no pensamento de Freire.

Reler o Mundo: as fichas de cultura

Uma noite está tudo pronto. O pessoal do círculo convocado e então “a coisa” começa.

Quando sente que dá, o animador coloca diante de todos o primeiro cartaz das fichas de cultura. Ele chama a atenção para o desenho, a gravura.



Sugere que digam o que estão vendo: o que a figura mostra? Quais são as partes, os elementos dela? O que será que ela quer dizer? Com o que é que parece?

Este é o desenho que foi usado nos primeiros círculos de cultura do Nordeste. A discussão dele pode tomar todo o tempo da primeira reunião do círculo. Pode continuar no outro dia. Paulo Freire escreveu assim sobre esta gravura:

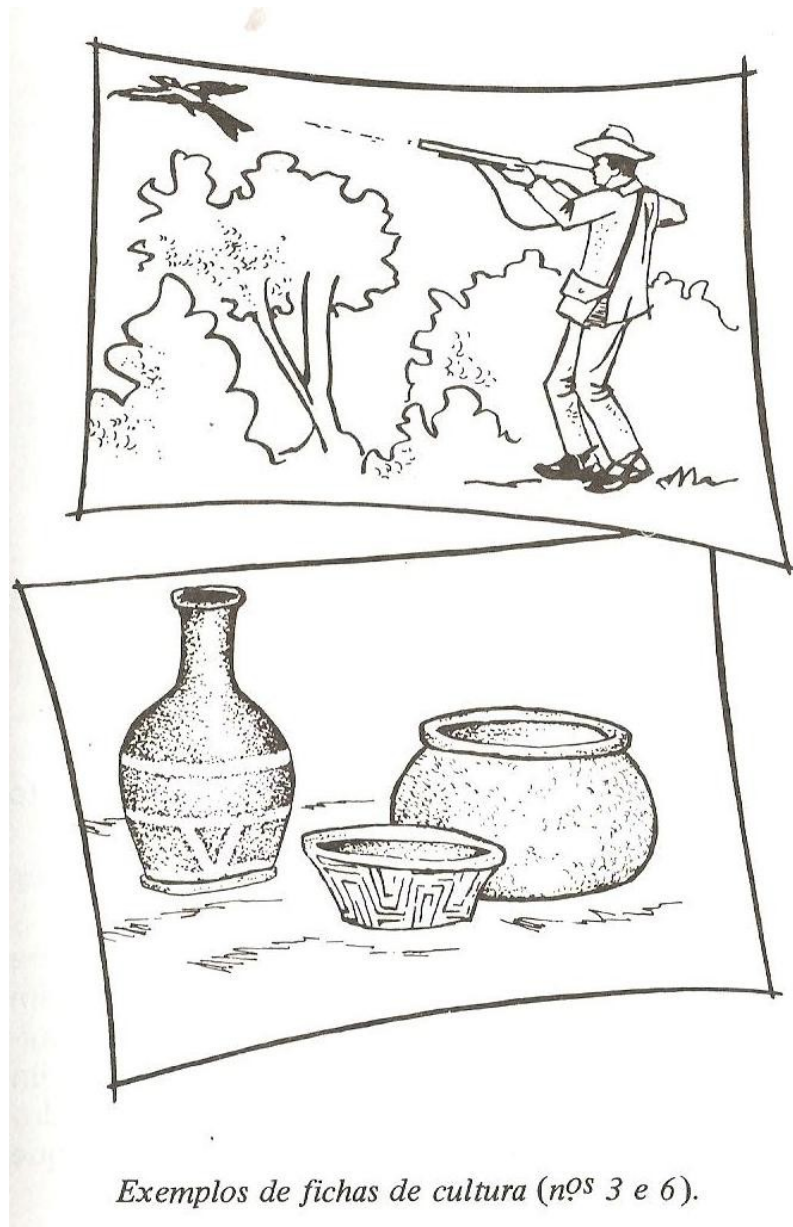
“1ª situação — o homem *no* mundo e *com* o mundo. Natureza e cultura.

“Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo”.

“Como um criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? como o fez? quando?, que se repetem com relação aos demais ‘elementos’ da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência, O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo, fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos” (*Educação como Prática da Liberdade*).

Nos primeiros tempos do método as outras situações eram as seguintes:

- 2ª) o diálogo entre os homens mediatizado pela natureza;
- 3ª) o caçador iletrado, o índio;
- 4ª) o caçador letrado, a cultura letrada, diferenças de culturas,
- 5ª) o caçador gato, cultura e natureza;
- 6ª) o homem transforma a matéria da natureza através do seu trabalho, um jarro, produto do trabalho do homem com a natureza, utilidade e beleza, a arte; uma poesia, a cultura espiritual; padrões de comportamento dos homens;
- 8ª) uma poesia, a cultura espiritual;
- 9ª) padrões de comportamento dos homens e entre os homens;
- 10ª) um círculo de cultura funcionando, síntese de todas as discussões anteriores.



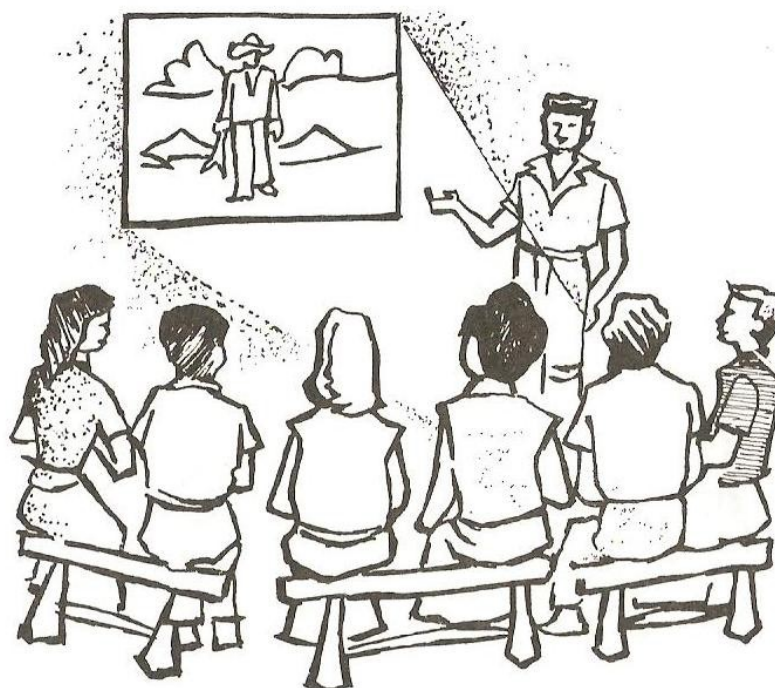
Exemplos de fichas de cultura (n^{os} 3 e 6).

Acho que é uma boa idéia transcrever também o que Paulo Freire falou há muitos anos a respeito desta última “situação existencial provocadora”. Ela é um

exemplo de como se sugeria indicar o andamento das discussões e antecipa, leitor, as páginas em que descrevo o seu pensamento sobre o homem e a educação.

“10ª situação — círculo de cultura funcionando. Síntese das discussões anteriores.

“Esta situação apresenta um círculo de cultura funcionando. Ao vê-la, facilmente se identificam na representação. Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da ‘democratização fundamental’, que caracteriza o processo brasileiro.



Situação existencial provocadora.

“A ‘democratização da cultura’, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, ‘tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que

pensem e queiram alguns de nos'. Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um círculo de cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista, agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita.

“Só assim a alfabetização cobra sentido. E a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser assim algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

“Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si mesmo e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo... de amar — e ajudar o mundo a ser melhor” (*Educação como Prática da Liberdade*).

Estas são as finalidades das fichas de cultura, que sugerem os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se. Quando você chegar nas últimas páginas do livro, leitor, descobrirá o que de certo já sabe, ou já imagina. O trabalho com as fichas de cultura introduzia questões, inaugurava conceitos e convidava a idéias de um pensar que é, na verdade, o do próprio fundamento do método: de sua filosofia e de sua pedagogia.

Desde este primeiro trabalho coletivo *dentro* do círculo (porque antes dele já houve muito) é fundamental que o animador preserve o espírito de diálogo-e-participação que terá sido o da equipe, desde o seu aparecimento na comunidade. É importante que o grupo não apenas participe, como uma espécie de *coro* que segue e

repete o *solo* do animador. E preciso que haja sempre o que Paulo Freire chamou um dia de “participação criadora”. Assim, ele não deve fazer, *por* sua conta e *para* os educandos, a *decodificação* da gravura. Já que é decodificando um desenho em idéias, em símbolos da fala, que o grupo cria e os educandos aprendem, é preciso que seja seu este trabalho. O animador deve sempre evitar *fazer para* ou *por*. Deve criar as situações em que, com a sua ajuda, o grupo faça o trabalho de pensar, de refletir coletivamente. Por isso ele não guia, mas favorece, orienta.

Ao refletir com o grupo, não deve conduzir o debate sobre as situações existenciais — e, mais tarde, a partir das palavras geradoras — como se tudo fosse um jogo de adivinhação: “o que é que vemos aí? E agora?”. O grupo deve sentir que o trabalho é de *problematização* de uma realidade que a todos envolve: o que a gravura sugere? Em que um dos seus elementos se distingue do outro? Por que é assim e não de outra maneira? Como poderia ser? Como deveria ser? Qual o sentido do que se fala, do que se discute a partir do que todos vêem?

Quando surgirem as palavras articuladoras do pensamento crítico: *homem, mundo, trabalho, natureza, cultura, diálogo, educação, direitos, justiça, liberdade, criação* e tantas outras, é sobre elas que o animador deve provocar um pensar coletivo mais demorado. Estas palavras poderiam ser chamadas de *articuladoras*. Elas mais adiante vão somar-se com as *geradoras*, as de alfabetização e lhes vão dar sentido. E vão articulá-las com um pensamento crítico que deverá, por sua vez, articular-se com o próprio pensar sobre a vida e a condição de vida das pessoas do círculo de cultura.

Reler a fala: as palavras geradoras

Cada palavra geradora tem o seu desenho e é com ele, nele, que ela aparece no círculo. Parte do trabalho de construção do método, na etapa anterior, será o de elaborar o conjunto do material de cada uma das palavras, tal como ele vai aparecer daqui para a frente.

Depois de completar a seqüência das fichas de cultura, o animador pode mostrar ao grupo a primeira palavra geradora. Isso deve ser feito, por exemplo, logo depois da

discussão da última situação existencial sugerida pela ficha 10ª, caso ela tenha terminado antes de haver chegado a hora combinada para os trabalhos se encerrarem, cada vez.

Do mesmo jeito como no caso da seqüência de cartazes “de cultura”, os “das palavras geradoras” devem sugerir, de maneira muito natural, um debate a respeito do que é visto.

Nas primeiras experiências do Nordeste, para que o próprio animador tivesse em mãos um roteiro que o ajudasse a encaminhar os trabalhos de cada palavra, foi costume elaborar uma espécie de “plano de palavra” para cada uma. Assim, em 1961, em Mossoró e Angicos, era este o encaminhamento da palavra geradora: *salário*.

“Palavra geradora: *salário*”

Idéias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- o horário do trabalho segundo a lei.
- o salário mínimo e o salário justo.
- repouso semanal — férias — décimo terceiro mês.

Finalidades da conversa:

- levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- discutir o porquê dessa situação.
- discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.
- levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

- o que é que vocês estão vendo neste quadro?
- como é que está a situação do salário dos camponeses? por quê?
- o que é o salário?
- como deve ser o salário? por quê?

- o que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- o que podemos fazer pra conseguir um salário justo?”

(Método Paulo Freire — *Manual do Monitor* — documento mimeografado a álcool e quase apagado, para os círculos de cultura de Mossoró e Angicos em 1961 e 1962).

Em nome da prática de debate já adquirida pelo grupo, o animador poderá reduzir as suas perguntas e deixar que seja livre a troca de idéias que a “figura da palavra” sugere. Assim, o grupo cria o seu tempo e o círculo discute à vontade, até quando sente que chega e começa a dar ao coordenador sinais de que a hora de “trabalhar a palavra” chegou.

Quero criar aqui uma imagem da situação do trabalho de alfabetização a partir das palavras geradoras. Tomo como exemplo a primeira palavra que aparece na versão do método desenvolvida pelos educadores do Movimento de Educação de Base, em Goiás, no ano de 1964 (que ano, heim, companheiro?). A primeira palavra foi *Benedito* e no primeiro cartaz ela aparece assim:



Benedito

Quando o grupo diz ou quando o animador percebe que é hora de falar na palavra, ele chama a atenção para ela, escrita. Ele aponta, caminha com os dedos pelo traçado do fio dela e pode falar alguma coisa assim

“Tão vendo, pessoal? Olha, esse homem que a gente tava falando sobre ele e a vida dele, o nome dele tá escrito aqui embaixo. Assim, ó: *Benedito* (lê devagar, acompanhando a palavra com os dedos ao longo da palavra, sem separar artificialmente as suas sílabas). Olha gente: *Benedito, Benedito*. Outra vez: *Benedito*. Agora, vamos ver se vocês repetem comigo. Vamos lá: *Benedito, Benedito, Benedito*. Isso gente. A senhora, Dona Maria: *Benedito, Benedito*. João, você aí atrás: *Benedito*. Vocês estão vendo? *Benedito*.”

A mão do monitor passeia pelo nome escrito cada vez que ela é pronunciada. Não se trata de memorizar, de decorar o nome. O que vale é ver o *nome da palavra* que se diz alto e repete. Ora, no meio do exercício de falar e repetir, vendo, mostrando, apontando, o animador pode colocar sobre a palavra geradora do cartaz uma mesma palavra, igual no nome e no desenho das letras, só que escrita em uma pequena ficha, assim:

Benedito

Um pouco adiante, depois de haver repetido de novo a *leitura de ver* com todos e com alguns, ele puxa por cima o cartaz da figura, de modo que, da “figura com a palavra”, fica a “palavra sem a figura”. Ele repete o “letrume” agora, do mesmo modo. “Letrume” era como, nos primeiros círculos de cultura, as pessoas da roça chamavam as letras das palavras, as palavras e seus pedaços. Mais algumas repetições de ver podem ser feitas e, então, o monitor coloca diante do círculo um outro cartaz com o nome desdobrado em seus fonemas— pedaços:

Be-ne-di-to

be bi ba bu bo

ne ni na nu no

di de da du do

to te ta tu ti

“Olha aí, gente. Uma casa não tem as suas partes: quarto, cozinha; sala, varanda? Tudo no mundo não tem os seus pedaços? Pois uma palavra também. Tão vendo? *Benedito* tem esses pedaços aí, assim: Be - ne . di - to, Be - ne - di - to, Be - ne - di -to.”

O monitor lê, acompanha com as mãos as sílabas, os fonemas, na medida em que os pronuncia. Repete. Depois mostra no todo o que é, abaixo, o desdobramento do conjunto de cada fonema.

“Presta atenção agora. Que que a gente tem aqui, ó, aqui assim? Cada pedaço do nome do *Benedito* tem a sua família. Aqui tá escrito o *Be* do *Benedito*, aqui o *ne*, o *di*, o *to*. Agora, desse jeito assim tá a família do *Be* completinha: *be, bi, ba, bu, bo*. De novo, olha gente: *be, bi, ba, bu, bo*. Vamos lá, todo mundo: *be, bi, ba, bo, bu*. Joca Ramiro, você agora, dá pra ser? *be, bi, ba, bo, bu*. Agora aqui tem a família do *ne*: *ne, ni, na, nu, no*. Quem é que lê comigo? *Benedito*, você que tem o mesmo nome, vamos lá: *ne, ni, na, nu, no*.”

Todos vêm, lêem e repetem com o monitor, sozinhos, em coro. A mão acompanha agora os pedaços, saltando de um para o outro. Se no meio dos comentários sobre o exercício que devem ser deixados tão livres quanto possível — surge a visão espontânea e a idéia das vogais, o animador pode chamar a atenção sobre elas. Elas são “a parte que muda em cada família”: *Be, ne, di, to, Be, bi, ba, bu, bo*. Pode até escrever no quadro ou apresentar um cartaz com elas e repeti-las com os educandos.

Mais adiante chega o momento mais criativo do trabalho. Ele coloca diante de todos a *ficha de descoberta*:

ba be bi bo bu

na ne ni no nu

da de di do du

ta te ti to tu

Ela reintroduz o começo de um outro momento importante de criação e de aprendizagem. A partir dela o grupo pára de repetir o que vê e começa a criar com o que

“Ninguém? Tá bom. No começo pode ser meio difícil mesmo. Então eu começo, olha lá: *ba, na, na — banana*. De novo, assim, á: *ba, na, na — banana*. Agora, vejamos: *de, do — dedo*. Tão vendo? *de, do — dedo* (e o dedo aponta o *dedo* que a fala pronuncia). Agora, aqui: *bo, ti, na — botina*. Tem vez que um pedaço já é palavra: *nu*”

O coordenador do círculo deve construir apenas algumas poucas palavras. Deve mostrar, sem ensinar como, uma lógica, um processo de reconstrução de palavras. Se no meio de seu trabalho alguém quiser FORMAR UMA PALAVRA, TUDO BEM. Que ele faça.

De novo deve incentivar o grupo a que faça o trabalho de criar outras palavras, ou de recriar as mesmas que ele acabou de formar. As pessoas podem ser convidadas a fazerem como ele, a virem na frente pra tentar a coisa. Alguns chegam perto, apontam pedaços, formam palavras: “palavras de pensamento”, como *bota*, “palavras mortas”, como *benu* (se é que em algum canto ela não existe). De início todas servem, desde que sejam feitas. Só mais tarde é que ele poderá mostrar a diferença.

Com muita alegria Paulo Freire lembra que um dia, em cima da ficha de descoberta de tijolo, um alfabetizando de Brasília construiu: *tu já lê* (tu já lê). Durante o resto do tempo de uma reunião, todos juntos podem formar palavras. O monitor pode escrevê-las no quadro (ou num outro cartaz em branco, se não houver quadro-negro). Caso tenha havido muito trabalho de criação de palavras, ele pode interromper o processo quando sentir que começa a cansar. Pode mostrar todas as palavras criadas, escritas por ele, e chamar a atenção de todos lembrando que aquilo foi o trabalho do grupo

Caso alguém queira, pode vir ao quadro e escrever uma ou mais palavras. Se a turma sentir vontade, o que resta do tempo pode ser aproveitado para que, em seu lugar, cada um escreva — desenhe — as palavras que quiser.

Os educandos devem ser incentivados a escreverem em casa todas as palavras que forem capazes de formar, sejam elas iguais ou não às que foram formadas na

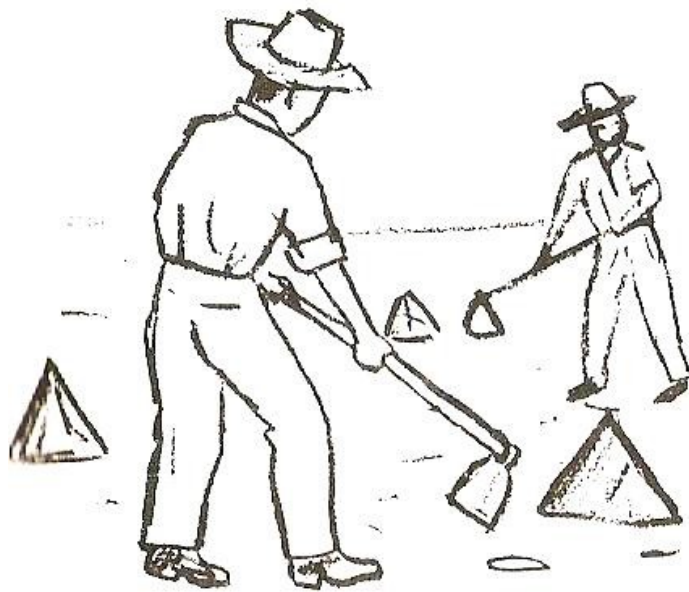
reunião. Na experiência do MEB de Goiás, os educandos recebiam para cada palavra uma pequena folha que, em parte, reproduzia o trabalho feito e sugeria novos exercícios. Com o tempo eles iam montando o seu próprio material de estudo pessoal: estas folhas-fichas recebidas, as folhas em que escrevem as suas palavras, seus desenhos, mais tarde, suas anotações e assim por diante. Veja uma das fichas pessoais sobre uma palavra geradora na página seguinte

O trabalho de escrever é muito difícil para alguns adultos, por isso houve casos em que se desenvolveram exercícios de coordenação motora.

Na reunião seguinte à primeira, o trabalho do círculo pode começar com o convite para que os alfabetizados leiam alto as palavras que formaram em casa. Que venham à frente e formem, no cartaz da descoberta, as suas palavras. Quem quiser, que as escreva para todos. Outros podem dizer as suas, simplesmente. O animador poderá ir escrevendo na medida em que elas são faladas.

Ora, esgotado o trabalho sobre uma palavra geradora, o animador pode sugerir que se trabalhe sobre a segunda. Ele procede da mesma maneira e, de uma para a outra, certamente contará com uma participação mais intensa e mais sábia dos educandos. De novo o grupo debate o que a palavra geradora sugere. No caso de Goiás, a segunda palavra geradora é *Jovelina* que, além de ser muito rica para a formação de outras palavras, sugere outra pessoa e, muitas vezes, a associação a um casal de gente da roça: Benedito-e-Jovelina.

No trabalho de formação de palavras, de uma para a outra, fonemas das anteriores podem ser convocados para somarem com os de uma nova palavra. Em certos momentos duas palavras podem aparecer lado a lado em seus cartazes de descoberta, o que, por certo, multiplica o poder de criação do grupo.



trabalho

tra tre tri tro tru

ba be bi bo bu

lha lhe lhi lho lhu

1

lha ga te tri do

2

trabalho

trapa

colheita

Palavras mais difíceis podem ser apresentadas mais tarde. Em Goiás primeiro vinham: *Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa*. Todas elas são palavras simples, com os fonemas em ordem direta — consoante + vogal — e sem dificuldades maiores de construção. Depois vinham: *enxada, chuva* (x e ch), *roçado* (o terrível ç), *bicicleta, trabalho* (tr e lh), *bezerro* (z, s, ss, ç — que língua desgraçada!) *safra* (fr), *máquina* (qui, que), *armazém, assinatura, produção, farinha* (nh), *estrada*.

As dificuldades são apresentadas, discutidas. Sobre elas o monitor deverá trabalhar mais tempo deixando, no entanto, que as dificuldades maiores apareçam quando o grupo estiver pronto para enfrentá-las por sua conta. Exemplo, para a palavra geradora casa a ficha de descoberta foi escrita assim:

ca	— —	— —	co	cu
sa	se	si	so	su

e a questão de *ce, ci, que, qui* foi empurrada mais pra frente, quando o grupo teve que encarar: *máquina*

Entre palavras geradoras frases completas podem ser escritas com poucos fonemas. É para este exercício, que torna muito motivante e criativo o trabalho coletivo de construir a língua no ato de aprender a ler, que o animador deve caminhar, quando sentir que há material bastante para fazê-lo com todos.

Creia, leitor, que com os fonemas de *Benedito* e *Jovelina* dá para formar:

Benedito vive

Jovelina vive

Benedito lida o dia todo

Jovelina ajuda Benedito na labuta.

Um pouco mais à frente dá pra fazer, entre outras:

O sapato de Jovelina acabou.

Ela lida na casa de sapé.

Benedito capina.

Ele usa a enxada na capina.

Por que é que você não tenta algumas, leitor? Misture os fonemas das palavras que listei acima e faça a coisa. Fazendo, sentindo, dá pra compreender melhor como é que funciona

No fim das palavras — mas não do trabalho — os alunos estão formando não só frases curtas, ou pequenas falas escritas, mas períodos: “idéias completas”. As folhas que recebem de tempos em tempos sugerem algumas e eles são incentivados todo o tempo a fazerem os seus próprios escritos: bilhetes aos companheiros, pequenas “redações”, notícias de fatos do lugar, jornal do grupo.

Com os fonemas das palavras geradoras do “Paulo Freire de Goiás”, deu para escrever:

O TRABALHO

Benedito vende sua produção
na feira.

A produção é o resultado de um
ano de trabalho.

Trabalho do Benedito e de toda
sua família.

Nesse trabalho, Benedito deixou
seu suor, seu estorço.

Esse trabalho é quase um
pedaço dele mesmo.

AJUSTAR, INOVAR, CRIAR

Nada mais quadrado, companheiro, do que enquadrar o método. Do que pensá-lo como uma forma sobre o fazer, e não como uma forma de fazer. Nada pior do que pensar: “o método é assim e deve ser seguido assim”. Você se lembra da idéia do *caminho*? Pois é.

Desde as primeiras idéias de Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco, nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar*, *innovar* e *criar* a partir dele.

Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, não ser as leis da lógica do ato de aprender os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever. Fora disso cada situação é uma situação e coisa alguma é melhor para um círculo de cultura — para a comunidade à qual o círculo se abre — do que aquilo que a sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura crítica da realidade social e uma leitura correta da língua, que é parte desta realidade.

Há cerca de 20 anos atrás os primeiros testes com o método produziram resultados surpreendentes. Dava para alfabetizar (a nível elementar, entenda-se bem) em 40 horas uma turma de adultos dos fundos do Nordeste. Às vezes dava pra fazer todo o trabalho em até 36 horas. Mas em 1964 as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base em Goiás adaptaram o método para um programa de pelo menos 6 meses de duração. E quando no pequeno patrimônio de Santa Fé, 16 anos depois, algumas pessoas retomaram o “Paulo Freire do MEB” para trabalhar com uma turma de jovens e adultos lavradores, descobriram que o grupo arrumou assunto para discutir *Benedito* durante 5 reuniões e, no 4º mês, o grupo estava ainda na 8ª palavra

geradora.

Quero falar aqui de alguns exemplos de uso do método para dizer, mais com eles do que com minhas idéias, como um trabalho pedagógico de criar através do fazer solidário, deve começar pela própria coragem de se recriar a cada vez.

As experiências pioneiras do Nordeste e do Rio de Janeiro

Em Recife (a primeira experiência em D. Olegarinha, pelo MCP — Movimento de Cultura Popular), em Angicos, em Mossoró, em João Pessoa, o método foi trabalhado tal como pensado inicialmente. O círculo começava sempre pelo debate em torno das fichas de cultura e de suas situações existenciais.

As palavras geradoras eram introduzidas depois com pequenas diferenças, frente ao modo como se trabalhou com elas em Goiás

Veja, leitor, como alguns anos depois, lembrando o começo do mesmo trabalho, agora feito no Rio de Janeiro, Paulo Freire sintetizava os passos

“Palavras geradoras

1. FAVELA — necessidades fundamentais:

- a) habitação
- b) alimentação
- c) vestuário
- d) saúde
- e) educação

... Analisada a situação existencial que representa em fotografia aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, numa favela e, mais ainda, em que se descobre a *favela* como situação problemática, se passa à visualização da palavra, com a sua vinculação semântica. Em seguida: um slide apenas com a palavra

FAVELA

Logo depois: outro, com a palavra separada em suas sílabas

FA VE LA

Após; a família fonêmica:

FA – FE – FI – FO - FU

Segue-se:

VA – VE – VI – VO - VU

Em outro *slide*:

LA – LE – LI – LO - LU

Agora, as três famílias:

FA - FE - FI - FO - FU	} Ficha da Descoberta
VA - VE - VI - VO - VU	
LA - LE - LI - LO - LU	

O grupo começa a criar então palavras com as combinações à sua disposição”
(*Educação como Prática da Liberdade*).

O trabalho no interior de Goiás, hoje

No patrimônio de Santa Fé, município de Jussara, caminho do Rio Araguaia, os lavradores quiseram um “estudo de ler-e-escrever”. Ali é um lugar onde, como em tantos outros hoje em dia, já existe um trabalho popular organizado. Grupos da comunidade, grupos de lavradores militantes de classe, grupos da Pastoral Popular da Igreja. Já existe há algum tempo, portanto, um trabalho costumeiro que traz uma nova

ordem de mobilização à ordem tradicional da vizinhança, do mutirão, dos grupos camponeses de trabalho religioso, como as folias de Santos Reis.

Num canto do lugarejo, a gente do lugar fez uma “escola” num ranchão de madeira e palha de Buriti. Agentes de pastoral, professores, foram convocados por representantes da comunidade para ajudar no andamento da idéia. Pessoas alfabetizadas do próprio lugar foram preparadas para fazerem o trabalho do animador

Nas reuniões iniciais foi pensada uma pesquisa que deveria levantar dados sobre as condições de vida, sobre as relações (dramáticas) de trabalho agrário no lugar e, especificamente, sobre questões de educação. O pessoal do lugar pensou em um trabalho de descoberta nos moldes de *pesquisa participante*. Esta era uma modalidade de trabalho co-participado de descoberta que Paulo Freire e o pessoal do IDAC haviam desenvolvido na Europa e que, ali mesmo em Goiás, havia sido realizada em uma pesquisa anterior sobre condições atuais e direitos do povo à saúde.¹

Havia pressa em começar logo o trabalho do círculo de cultura, antes das chuvas, se possível. Para a primeira turma a idéia foi a de os próprios educandos, com o animador e mais a ajuda dos professores, fazerem a *pesquisa na comunidade* ao mesmo tempo em que se começasse o trabalho de alfabetização da primeira turma. Então alguém lembrou do “Paulo Freire de Goiás”. 16 anos depois ele foi descoberto (com emoção), num canto de prateleira do Centro de Treinamento da Diocese de Goiás, Livre da poeira do tempo, ele emergiu para o trabalho do grupo. As palavras geradoras, 16 anos depois, pareciam haver saído da própria comunidade. Antes elas foram discutidas com algumas pessoas do lugar, para que juntos resolvessem se podiam ser deles também.

Não se pensou em fichas de cultura. Ali havia uma gente do sertão acostumada a se reunir em várias situações de grupos orgânicos de movimentos populares (grupos de mulheres, de jovens, de lavradores). Havia um hábito já arraigado, na vida e na cultura do lugar, de se discutir o mundo a partir dos problemas da comunidade. Estas foram as questões levadas para dentro do círculo de cultura. Os conceitos fundamentais emergiam das discussões que o dia-a-dia da vida conduzia da comunidade para o grupo de educandos.

¹ Sugiro ao leitor que leia *A Pesquisa Participante*, que esta mesma editora lança em breve. Ali estão reunidos estudos e experiências de trabalhos de pesquisa com a participação do povo. Há um estudo escrito pela equipe do IDAC, outro que reproduz uma conferência de Paulo Freire sobre o assunto, na África. Há também a reprodução do texto completo da pesquisa de Goiás, *O Meio Grito*.

Benedito deu noites de debates entre todos. Havia vários Beneditos conhecidos e todos viviam um momento difícil da vida do “pobre do lugar”. Não havia um roteiro — e não há, até agora — para cada palavra geradora. São os acontecimentos que associam a vida concreta à sugestão das palavras geradoras, o que provoca o debate de cada noite. Naquele ano (1980) os lavradores do lugar perderam com a falta de chuva a lavoura do arroz e, depois, a do feijão. O recurso foi se empregarem de “bóia-fria” catador de semente de capim pras fazendas em volta do povoado e suas terras. Fazendas que, por ironia do destino (ou do sistema?), continuamente ameaçavam de expropriação de suas terras os lavradores de Santa Fé.

Estes são os assuntos de debate entre os educandos. Como ali são muitos os artistas de viola e voz, não é raro que se comece um círculo cantando uma das muitas canções “dos lavradores de Goiás”² que correm de boca em boca; de silêncio em silêncio de espanto em espanto da consciência. O que é que precisa aprender sobre a realidade, uma gente que dá lições dela como em *Espelho da Realidade*, uma moda de viola de um lavrador de perto?

“Os patrão que tem fazenda	Lavoura não dá mais nada
Pros pião já tem falado:	Eu já tô sacrificado
‘Vou arranjá um vaqueiro	Minhas máquinas é tudo cara
Não quero mais agregado	Adubo é um preço danado
Vou deixá de tocar roça	Na lavoura eu ponho capim
Os meus plano tá mudado	Vou formá pasto pro gado!’
Vou fazer esta coleita	
	Imagina a sua vida
O pobre do lavrador	Deste jeito aqui não dá
Já fica bem apertado	Lá em casa não tem nada
Não tem roça pra plantá	Não tem jeito de comprá
Já fica encabulado	Vai beber uma pinguinha
Vem mudando lá da roça	Pra poder se disfarçá
Pra cidade e povoado	Fica tonto o dia inteiro
Acaba tudo o que tem	Cai aqui, cai acolá
	Chega em casa embriagado
Porque sou financiado	Com a família vai brigá

² Ver *Canto dos Lavradores de Goiás*, folheto e fita cassete publicados pelo centro de Reflexão e Documentação, de Goiânia.

Não tem fogo, falta lenha
Nada tem pra alimentá
A situação obriga
Ele resolve a roubá.

Falta terra, falta tudo
Falta a alimentação
Fais o cabocro ficá
Na triste situação
O povo doente e fraco
Prejudica a nação
Faz o homem cachaceiro
Fais outro virá ladrão
Fais mulher mudá de vida
Pra poder ganhá o pão
Traz a fome e a miséria
Perigo a humanidade
Dá uma revolução.

Fica bem desequilibrado
Seu dinheiro já acabou
Começa comprá fiado
Serviço ele não acha
Não pode ficá parado
O nome dele acaba
Ele fica desmoralizado.

O cabroco adoecer
Não tem jeito de tratá
Panha folha e raiz
Faz todo o tipo de chá
Assim mesmo sem dinheiro
Procura o hospital
Ele não vai atendido
Porque não pode pagá
Procura o seu direito
Através do FUNRURAL
Sai de lá só com a receita
Remédio não tem pra dá,
Só se ferver a receita
E dá pro doente tomá.

Tem fazenda e fazenda
Que é grande perfeitamente
Sobe serra, desce serra
Salta muita água corrente,
sem lavoura e sem ninguém
O dono mora ausente
Lá só tem um caçambeiro
Tira onda de valente
Isso é uma grande batalha
Que está na nossa frente:
*Tem muita gente sem terra
E tem muita terra sem gente.”*

Tudo o que é da vida e da cultura da Comunidade, da região, é trazido para dentro do círculo. Ali se canta e se verseja. Ali se fazem pequenos “dramas”, representações improvisadas, um teatro sertanejo que os lavradores de Goiás sabem fazer sem Custo, porque só lhes custa representar a própria vida. Ali cantam as músicas, as “modas de viola” e as “modas de catira” que se criam na comunidade, Ou que

chegam de lugares vizinhos. Tudo é material sobre o qual o grupo pensa e cria. Tudo se incorpora ao trabalho de aprender a ler-e-escrever

Um acontecimento inesperado pode sugerir uma palavra não prevista no *Benedito-e-Jovelina* e que “entra no debate” e no trabalho de aprender a ler. Houve pressa de começar. Não há previsão do tempo de acabar o primeiro trabalho de educação de um grupo de lavradores adultos na “vila de Santa Fé”

O projeto de alfabetização dos funcionários de uma universidade

Por ocasião da escolha da lista sêxtupla de candidatos à reitoria da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo), descobriu-se que 40 funcionários não eram ainda alfabetizados. Um grupo de professores e alunos da Universidade reuniu-se, dentro de um seminário aberto de educação, para pensar a questão. Daí surgiu o *Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSC*. Durante algum tempo o grupo se reuniu para aprofundar a proposta de seu trabalho pedagógico. Durante cerca de 3 meses foi feito um programa de preparação de alfabetizadores — professores e alunos. A formação da equipe não foi pensada em momento algum como uma atividade técnica: dominar os princípios de um método de alfabetização. Isto foi apenas parte de uma reflexão coletiva sobre o próprio sentido do trabalho a ser desenvolvido e sobre os princípios que deveriam nortear a prática pedagógica junto aos funcionários-educandos.

“O ser alfabetizador consciente e conseqüente, especialista ‘mais político’, está sendo viabilizado ao longo da própria prática pedagógica e dos estudos sistemáticos paralelos¹ onde se discute criticamente esta prática no sentido de torná-la cada vez mais adequada às condições concretas e viáveis do contexto educacional, de modo específico, e do contexto sócio-político-econômico brasileiro, de modo geral” (*Boletim da ADUFSCar*, maio 81).

Antes de se formarem os grupos de alfabetização foram feitos contatos entre educadores e educandos, de modo a se reconhecer o universo vocabular. Dele saíram as palavras geradoras que, em conjunto, constituíam temas de discussão, sempre ligados ao

cotidiano da vida dos alfabetizandos. Os temas, em conjunto, ligam-se ao “fio condutor” do curso: “ler e escrever de modo consciente e conseqüente a sua própria realidade”.

Algumas atividades da alfabetização, às vezes deixadas em segundo plano em outras experiências, estão sendo levadas com muito empenho: o desenvolvimento da coordenação motora para o exercício da escrita, o ensino de matemática (cálculo — trabalho feito em Goiás a partir do desenvolvimento de um método de ensino baseado nos princípios “de calcular” dos lavradores).

Depois de algum tempo de trabalho, algumas atividades complementares estão sendo desenvolvidas. Uma delas, a montagem de um *Livro de Leitura 1*, construído a partir de escritos dos alunos das primeiras turmas, dentro do próprio processo de aprender a ler-e-escrever. Outra, a elaboração de um *Livro de Leitura 2*, que aproveita material dos alunos de maior rendimento, sobre cinco temas de discussão escolhidos. Ele será o documento básico dos trabalhos de pós- alfabetização. Outra, ainda, a elaboração de um *Jornal dos Trabalhadores*, feito sob a iniciativa de educandos dos grupos e com a ajuda dos educadores. Tal como ocorreu outras vezes, a discussão que deu origem à idéia e, dela, à realização do jornal, aconteceu quando o grupo debatia a palavra geradora: *jornal*.

Com turmas de alunos já alfabetizados, abriu-se a possibilidade de seqüência dos trabalhos, com a etapa de pós-alfabetização. Dela desaparecem as palavras geradoras. O exercício de aperfeiçoamento de leitura-escrita-e-cálculo sai da discussão dos temas geradores. Para os alunos que apresentam ainda dificuldades de trabalho com a palavra, foram formados grupos de revisão que aprofundam o estudo coletivo com o *Livro de Leitura 1*. Para os alunos que completam bem a primeira etapa, a de pós-alfabetização aparece como uma seqüência natural de trabalho de equipe. Nesta etapa os educandos trabalham com a análise de textos simples, que implicam tanto a leitura da realidade que o conteúdo pragmático sugere, quanto a leitura das dificuldades da língua, que a leitura sintático-semântica desfia ao grupo.

Há muitos outros exemplos atuais de uso e invenção do Método Paulo Freire. Neles a idéia de “reinventar a educação” aparece viva e real. Na periferia de algumas grandes cidades brasileiras os próprios movimentos populares tomam a iniciativa de propor trabalhos de alfabetização. Há experiências junto a operários da periferia de São Paulo. Há experiências nas áreas de posseiros do Norte de Goiás ao Sul do Pará. Para cada contexto e situação, cada equipe formada de agentes de educação e agentes da

comunidade enfrenta o desafio de “pensar de novo” e de construir o seu modo de trabalhar o e com o método.

DO MÉTODO AO SISTEMA, DO SISTEMA AO SONHO

Ontem: o sistema

Faz muitos anos, em um outro pequeno estudo sobre Paulo Freire, escrevi algumas idéias que quero reanimar aqui.

“O método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais do que a fase inicial de um longo processo dentro de um Sistema de Educação. Este sistema foi elaborado levando em conta as seguintes etapas:

- a) o método de alfabetização de adultos como processo acelerador da aprendizagem da leitura e da escrita, a nível elementar. Com a introdução da técnica de trabalho em grupo proporciona-se um alto grau de atividade por parte de cada membro do grupo, assim como uma ênfase básica no processo de conscientização dos adultos participantes. O método foi elaborado e testado por uma equipe do SEC da Universidade Federal de Pernambuco e, depois, programado para aplicação em nível estadual e nacional;
- b) um processo sistematizado de educação correspondente ao nível primário, com o qual se obtém a funcionalidade na leitura e na escrita; um nível mais profundo no que respeita à conscientização e uma ampliação do campo de estudos com a introdução de outros elementos necessários à educação de adultos.

A equipe de técnicos do SEC realizou investigações vocabulares e de interesses, a fim de elaborar o material didático para os adultos que haviam terminado a primeira fase da aprendizagem. Foi feita uma redução do vocabulário da língua portuguesa, obtendo-se um conjunto mínimo e útil de vocábulos que permitiram elaborar textos

impressos. Inicialmente eles deveriam tratar dos seguintes temas: a) legislação do trabalho, geografia econômica, sindicalização, assuntos técnicos ligados ao trabalho (camponês ou operário), arte popular e folclórica; b) obras importantes da literatura brasileira; c) material escrito pelos alunos de vários círculos de cultura, como poesia, prosa, crítica, etc.;

c) uma etapa mais avançada de educação, que deve ser oferecida a todo o povo: uma abertura a todos os canais de comunicação possíveis à sua circunstância; ao acesso à cultura em todos os seus níveis e nas suas três dimensões básicas: emergência, extensão e criação; formação de um público ativo, participante e crítico; criação de uma cultura popular (e não, popularizada) onde o povo ocupe os pólos de criador e consumidor (esta última etapa estava em fase de investigação quando a equipe do SEC teve que suspender os seus trabalhos)

O Sistema preconizava a formação de universidades populares, que assumiriam a tarefa de oferecer serviços culturais em vários níveis: popular, secundário, pré-universitário e universitário, através do que os adultos teriam a oportunidade de realizar não um curso de emergência, mas um processo contínuo e tão completo quanto fosse possível de Educação Fundamental” (*El Metodo Paulo Freire para la Alfabetización de Adultos*).

Na cabeça dos seus primeiros idealizadores, o *método de alfabetização* de adultos era a menor parte de um *sistema de educação*, do mesmo modo como o trabalho de *alfabetizar* era só o momento do começo da aventura de *educar*, criando entre as pessoas sistemas novos de trocas de gestos, símbolos e significados, cujo resultado é a transformação de todos através do diálogo de que cada um aprende

Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo (e de todas as pessoas, por extensão) que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determina. Em Pernambuco este Sistema previa as seguintes etapas: 1ª) alfabetização infantil; 2ª) alfabetização de adultos; 3ª) ciclo primário rápido; 4ª) extensão universitária (universidade popular); 5ª) Instituto de Ciências do Homem (pensado para ser criado na Universidade Federal de Pernambuco); 6ª) Centro de Estudos Internacionais (com foco sobre questões do Terceiro Mundo).

O instrumento de produção de uma nova consciência

Trabalhando na África, Paulo Freire e seus companheiros do Instituto de Ação Cultural tiveram a oportunidade de participarem, como educadores, de um processo de reconstrução de ex-colônias libertadas através da luta de seu povo.

Aí, a própria idéia de uma educação popular, que existe por oposição a uma suposta “educação dominante” ou uma “educação de elite”, é substituída pela idéia de educação nacional porque agora, de fato, o povo é a nação e controla a educação que o Estado popular cria.

A tarefa do educador é, antes de mais nada, a de criar uma outra educação. Ela foi a “do colonizador” da metrópole, ou a “do opressor” do poder. Servia aos interesses de reprodução de uma ordem social colonialista, dominante. Carregava os seus símbolos e dizia as palavras que conferiam legitimidade ao seu poder. Ela foi, no passado, uma educação que confirmava, com a desigualdade do saber, a desigualdade da vida social: colonos e colonizados, senhores e servos, brancos e negros.

Não servia preservá-la, quando a própria ordem social que a sustentava foi destruída. Não servia sequer remodelar os seus métodos e mudar alguns dos conteúdos de seus ensinamentos escolares, para se ter uma “nova educação”, para um novo tempo, uma outra vida coletiva.

Torna-se indispensável reinventar a educação e este trabalho, com que os próprios educadores se reeducam, é um ato político que começa com a afirmação de que a educação é um trabalho político. Um trabalho político que antes estava escondido sob o véu da “missão pedagógica do civilizador” e que, agora, aparece desvelado, como a missão política de participar do trabalho de libertação também através do ensino, da educação.

Em uma das cartas que Paulo Freire escreveu para animadores de círculos de cultura das ilhas de São Tomé e Príncipe, na África, estas idéias estão muito claras. Observe, leitor, como uma proposta de educação do povo afinal aparece querendo falar em seu nome, a partir dele, do seu lugar na sociedade e na história.

“A tarefa a que nos entregamos, a de possibilitar que um grande número de nossos camaradas, sobretudo nos campos, mas não somente neles, leiam e escrevam, o que estavam proibidos de fazer no regime colonial, é uma tarefa política. A própria decisão de fazer a alfabetização é um ato político. É preciso estarmos vigilantes com relação às insinuações feitas, às vezes ingenuamente, às vezes astutamente, no sentido de nos convencer de que a alfabetização é um problema técnico e pedagógico, não devendo, por isso, ser ‘misturada com a política’

Na verdade, não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Toda educação tem, em si, uma intenção política...

É em razão disto que nós, enquanto educadores-educandos do Povo, devemos estar cada vez mais claros com relação à nossa opção política e vigilantes quanto à coerência entre a opção que proclamamos e a prática que realizamos. Claros no que diz respeito ao em favor de quê e de quem trabalhamos em educação.

Esta clareza vai aumentando na medida em que, militantemente, criticamente, nos vamos engajando na nossa prática e nela aprendendo cada vez melhor *como* trabalhar. É a militância correta que nos vai ensinando também que só na unidade, na disciplina e no trabalho com o Povo nos tornamos educadores coerentes com a opção revolucionária que proclamamos” (“Quatro cartas aos animadores de Círculos de cultura de São Tomé e Príncipe” — *A Questão Política da Educação Popular*).

A educação que Paulo Freire vislumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. O método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. Por isso ele é parte de um *programa nacional de educação*, cujos termos são politicamente definidos. Mas o trabalho de alfabetizar — parte do trabalho de educar — não subordina o educando à tarefa política para que ele se prepara aprendendo também a ler-e-escrever.

Um exemplo mais atual e mais próximo de todos nós é o dos trabalhos da Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua. Uma das primeiras tarefas do país recém-libertado da ditadura de Somoza foi a de repensar a sua educação e de recomeçar o trabalho pedagógico junto ao povo do país (até então com um grande índice de

analfabetismo), pelo começo. Por uma campanha de alfabetização destinada a eliminar o analfabetismo do país, tanto quanto a criar grupos de educandos capazes de usarem também o espaço e o tempo do círculo de cultura, para pensarem juntos sobre tudo o que aconteceu no país; sobre o significado das transformações de que foram parte importante; sobre as etapas seguintes de uma luta de libertação que não terminou com a conquista popular do poder político. Uma luta de que a própria Campanha Nacional de Alfabetização foi considerada como uma das etapas muito importantes.

Uma vez mais Paulo Freire foi chamado a colaborar e, pouco depois, um outro brasileiro, o professor Hugo Assmann, coordenou a elaboração de um livro-documento: *Nicarágua Triunfa na Alfabetização*.

Hoje: um instrumento a serviço dos movimentos populares

De um modo ou de outro o método de alfabetização de Paulo Freire quase sempre foi empregado dentro de programas ativos de educação de adultos, de educação de base, de educação popular. Dentro ou fora do âmbito de uma instituição oficial, o programa costuma ser pré-definido pelos educadores, quando não por aqueles que constituem o programa e convocam os educadores para fazê-lo existir na prática. Isto valeu para o trabalho pioneiro do MCP do Recife, do SEC da Universidade Federal de Pernambuco, da Campanha Nacional de Alfabetização do MEC, em 1964 (pensado e não realizado), do governo chileno durante alguns anos, do governo popular de Guiné-Bissau ou de São Tomé e Príncipe. Isso vale ainda para as pequenas iniciativas de estudantes que, aqui e ali, alfabetizam adultos com o método. Os educadores iam às comunidades populares “do campo e da cidade” em busca de condições de implantação de círculos de cultura. Algumas vezes, mesmo nível comunitário, os trabalhos de alfabetização eram parte de um programa mais amplo de *desenvolvimento comunitário* ou de *mobilização popular*. Outras vezes podiam ser, até mesmo, um compromisso

isolado de um educador, com algumas pessoas de uma comunidade com que ele tinha um relacionamento político, profissional ou afetivo.

Hoje em dia, na maior parte dos casos, os educadores procuram recuperar a prática de um método de educação popular criado há vinte anos. Procuram redescobrir o sentido do uso de um instrumento de trabalho com o povo através da educação, dentro de uma nova realidade social e cultural. São outros os dias, são outras as condições.

Cada vez menos, entre 1964 e pelo menos 1978, foram raras as experiências de um trabalho junto ao povo realizado a partir do emprego de práticas pedagógicas de alfabetização. Reprimidos os movimentos de educação popular no Brasil depois de 1964 e, mais ainda, depois de 1968, coube ao próprio governo a iniciativa de desenvolver experiências de alfabetização. O MOBREAL é cria deste tempo e o seu trabalho, em boa medida, foi o próprio inverso dos sonhos e métodos de Paulo Freire.

Do outro lado da cerca, durante cerca de 15 anos, a prática concreta daquilo que chamamos de *educação popular* mudou de um trabalho político junto ao povo, *através da alfabetização*, para um trabalho político com o povo, *sem* a alfabetização.

Durante todos estes anos aqui no Brasil, setores de vanguarda da Igreja Católica foram, nas suas dioceses, paróquias, comunidades de base, alguns dos espaços mais estáveis e comprometidos de trabalho de mobilização e apoio dos mesmos grupos e comunidades populares com quem, alguns anos antes, estiveram trabalhando os educadores dos movimentos de cultura popular.

AGRICULTORES DE URNA
DENUNCIAM DESTRUIÇÃO DE LAVOURAS
FEITA PELO GADO DO PROPRIETÁRIO
5/12/1980

Nos agricultores de Urna área da Grande Alagamar estamos prejudicados pelo gado do proprietário de Urna Sr. Eraldo Rodrigues Jordão que soltou as suas rezes na nossa lavoura no dia 1 deste e nós estamos sem suportar mais as destruições feitas pelo gado nas bananeiras e na roças de mandioca e os jagunços juntos com o proprietário ameaçando nós de morte em nossas casas e trancando as entradas de estradas para nós não passar para dentro de Alagamar. E se não chegar uma solução para a retirada do gado nós vamos retirar por nossa conta sem violência alguma.

|| Também queremos a desapropriação da área para acabar esse problema. Em definitivo apelamos para as nobres autoridades.

Assina a comissão
Bernardo Estadeiros, Aluísio Manoel de Jesus
Jose Carlos Rodrigues, Alvaro Bente Corrêa
Joaquim Chama da Silva

Lavradores aprendem a usar a palavra escrita.

Assim, nos últimos anos, a própria Igreja, que sempre teve uma antiga experiência de "ensino do povo", abandonou em certos setores o trabalho pedagógico através de pequenos cursos (alfabetização, corte-e-costura, formação de lideranças) e procurou criar novas práticas de diálogo mais ágil e politicamente mais direto com os grupos populares e suas comunidades. Isto aconteceu no campo e na periferia das

idades. Iniciativas de “escolarização popular” alternativa (fora do controle direto do poder de Estado) foram deixadas em segundo plano, durante alguns anos.

Por outro lado, dentro e fora dos limites do trabalho pastoral da Igreja Católica (a que aos poucos se soma o trabalho de outras igrejas cristãs), surgiram e cresceram novas formas de organização popular. Surgiram ou foram recriadas, também, outras maneiras de intelectuais (estudantes, professores, profissionais) encontrarem o seu lugar pessoal ou coletivo num trabalho de presença e apoio àquilo a que Paulo Freire chamaria de: *práticas populares de libertação*.

Com origens e histórias diferentes a partir de 1964, surgem ou ressurgem (de que cinzas? de que tempos? de que nomes?) por toda a parte: movimentos de trabalhadores, sindicatos, oposições sindicais, associações populares, assembléias do povo, grupos de bairro, de vizinhança, de comunidade, comissões populares de saúde, de luta por creche, por educação. Ao longo dos últimos anos, não são só algumas comunidades populares trabalhadas pela prática pastoral da Igreja, ou pela iniciativa de grupos, equipes ou partidos de intelectuais de dentro e de fora das universidades, as que aos poucos aprendem a reencontrar os seus recursos e as suas práticas de mobilização comunitária, de resistência e luta popular. Na verdade são as próprias classes populares que reinventam a dimensão de seu trabalho político.

Ora, leitor, para as pessoas com a cabeça feita no meio das experiências pioneiras de educação popular, ficava cada vez mais claro (às vezes tão claro que acabava difícil) que a missão do educador popular era a de ajudar na criação das condições do surgimento, e apoiar as condições de fortalecimento dos movimentos populares: a) *de classe*, como o sindicato dos metalúrgicos do ABC ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais de Goiás; b) *de comunidade*, como as associações de bairro da periferia de Belo Horizonte, as assembléias do povo de Campinas, os grupos de mulheres de favelas do Rio de Janeiro.

Apoiar, como educador-militante, com a sua contribuição própria, complementar, os *movimentos* surgidos por toda a parte e que, em conjunto, definem-se da seguinte maneira, por exemplo:

“Por movimento popular entendemos todas as formas de mobilização e organização de pessoas das classes populares diretamente vinculadas ao processo produtivo, tanto na cidade quanto no campo. São movimentos populares as associações

de bairros da periferia, os clubes de mães, as associações de favelados, os grupos de loteamento clandestino, as comunidades de base, os grupos organizados em função da luta pela terra e outras formas de luta e organização populares. *E também parte integrante do movimento popular o movimento sindical* que, pela sua própria natureza, possui um caráter de classe definido pelas categorias profissionais que o integram.

“Nos últimos anos o movimento sindical tem encontrado nos bairros, animados pelos movimentos populares, um campo de apoio e de trabalho decisivo à sua organização e lutas. Ao mesmo tempo, a repressão e o controle direto nos ambientes de trabalho fazem com que o bairro seja um local de mobilização do próprio movimento sindical. Nesta inter-relação, o movimento popular adquire sempre mais um *caráter de classe*, pois assume como suas as lutas dos trabalhadores. Foi o que se viu recentemente na greve do ABC paulista.” (Doc. de São Bernardo).

Ora, duas idéias que se completam são importantes aqui. Primeira: os movimentos populares são eles próprios lugares de educação política do povo. Na verdade, são os melhores lugares e criam as melhores situações para que esta educação se realize. A própria idéia de *práxis* em Paulo Freire cabe aí. Ela é o trabalho político consciente, solidário, acompanhado sem cessar de sua persistente reflexão, feita por seus agentes. O educador que acompanha este trabalho político, cuja direção é popular, ajuda esta reflexão como parte de sua própria *práxis*. Segunda: os movimentos populares necessitam de pessoas preparadas em vários sentidos. Os seus militantes — de mães de periferia das cidades a posseiros do sertão — precisam possuir conhecimentos que não são só e sempre produzidos *na e através* de sua ação política, comunitária.

Líderes sindicais procuram educadores para que eles ajudem e participem de cursos de formação sindical. Posseiros do Norte de Goiás, do Sul do Pará, do Mato Grosso, convocam educadores para que eles façam o trabalho de sua alfabetização. Lavradores de algumas comunidades combinam com eles a sua pós-alfabetização. Operários de São Paulo e de Belo Horizonte sonham criar, em seus próprios sindicatos, cursos autônomos de “supletivo para operários”. Por certo muitos outros exemplos contemporâneos do Norte e do Nordeste poderiam somar-se a estes.

Em um documento recente sobre a alternativa de um partido de trabalhadores está escrito:

“Faz-se urgente desenvolver, junto aos movimentos populares, um intensivo trabalho de educação política que desperte o operário, o trabalhador rural, a dona-de-casa e demais pessoas do povo, para o direito inalienável à sua condição de cidadão que é o de ativa participação na vida política do país, inclusive na vida partidária.

“Cabe à educação política criar consciência de que este direito é exercido dentro de um processo de engajamento social que, sem ser excludente, passa por diferentes etapas, desde a mais simples luta pela água no bairro ou pela defesa da posse da terra até à elaboração de um projeto político alternativo. A atividade partidária não deve ser exclusiva e jamais desvinculada do trabalho de base e da inserção do militante nos movimentos populares.

“Através da educação política, isenta de qualquer proselitismo e de discussões centradas em siglas, o militante encontrará os critérios que lhe permitam equilibrar a atuação no movimento popular com a atuação nas esferas do partido” (Doc. de São Bernardo).

Ora, esta *educação política* de que um partido pode ser o *educador* e que prolonga a formação obtida em algum outro movimento popular, pode exigir situações de trabalhos mais formais de aprendizado, além das que são criadas através da prática direta da militância popular. A alfabetização é um destes trabalhos necessários. Assim ela tem aparecido dita de maneira clara nas reuniões de grupos de lavradores ou de operários. Ninguém acredita que saber-ler-e-escrever faz o militante, porque todos sabem que, desde o passado, muitos dos melhores foram analfabetos. Mas ninguém mais discute que ser alfabetizado equivale a estar bem melhor preparado para o trabalho de libertação popular, ainda mais agora, quando os movimentos de comunidades e de trabalhadores usam com tanta freqüência a palavra escrita.

O que eu quero dizer aqui, leitor, é que, entre todas, houve uma mudança nisso tudo que foi a mais importante nos últimos anos, desde quando um dia, no Recife, se pensou um sistema de educação popular. Fora os que o poder de Estado patrocina por sua conta, desaparecem os grandes movimentos nacionais de educadores, a partir da universidade, do estudantado, de grupos autônomos de profissionais, das igrejas. Aos poucos surgem pequenos trabalhos ancorados entre um grupo reduzido de educadores populares e as comunidades onde se colocam para trabalhar. Comunidades, grupos e movimentos populares propõem como iniciativa própria, ou aceitam, desde que possam

incorporá-los no domínio de suas práticas, programas de alfabetização como parte de um trabalho muito mais amplo de educação popular.

Entre os educadores que aceitam como seus os projetos dos movimentos populares, trabalhos de alfabetização deixam de ser programas de iniciativas externas, às vezes sutilmente impostas, de “grupos de Igreja”, “de estudantes” e assim por diante. Eles procuram responder às solicitações vindas das comunidades, de um sindicato, dos movimentos populares. O lugar das decisões do trabalho de alfabetização tende a deixar de ser o do “programa” e passa a ser, também, ou apenas, o de uma comissão de moradores de uma favela, de uma associação de bairro de periferia, de uma comunidade eclesial de base, de um sindicato DU de um movimento de trabalhadores rurais.

O trabalho do educador popular é o de um assessor de setores organizados do povo, que o convocam para fazer o que o povo ainda não sabe ou não pode fazer, ou para ajudar, com a sua contribuição específica, os trabalhos de educação que o povo começa a saber e a poder fazer.

Quero voltar a Goiás para descrever o outro lado daquilo que falei algumas páginas atrás.

Durante alguns anos a Pastoral Popular da Igreja da Diocese de Goiás não incluía nenhum trabalho de alfabetização. Mas por todos os seus municípios, entre Itaguaru e Britânia, foram feitos trabalhos de apoio à organização de comunidades de lavradores ou de migrantes de “ponta de rua”. Foram criadas ações de apoio aos movimentos de trabalhadores rurais, movimentos de “custo de vida”, comissões de saúde, associações de bairro, grupos de empregadas domésticas nas cidades.

O ponto de partida foi o de que as *práticas sociais* que comprometiam os *agentes de pastoral* (professores, padres, médicos, religiosas, estudantes) com os *agentes da base* (lavradores, lavradoras, mulheres de lavradores, lavadeiras, volantes, migrantes subempregados, pedreiros e tantos outros) eram *ações de serviço* à organização de grupos e movimentos nas comunidades. Era o apoio e a ajuda ao esforço popular de criar, ao lado de suas *formas tradicionais de organização comunitária* (vizinhanças, parentes, mutirões, grupos rituais), *formas orgânicas de organização popular* (movimentos, frentes de luta, comissões setoriais, representações locais, sindicatos, oposições sindicais).

Ora, como de parte dos agentes a participação envolvia presença, criação de espaços de reflexão da ação popular, troca de conhecimentos, oferta de informações necessárias ao povo, produção de grupos populares de apoio, este trabalho tem sido chamado de: *educação popular*, no seu todo, ainda que durante mais de 10 anos houvesse ali, de parte dos mesmos agentes de pastoral, uma atividade sequer de alfabetização de adultos, por exemplo.

Quando a um dado momento algumas comunidades reconhecem a necessidade de ampliar seu espaço de estudo e pensam em alfabetização, em pós-alfabetização, em cursos de supletivo, elas convocam os mesmos agentes para que as ajudem: promovendo cursos, círculos de estudo, ou assessorando pessoas da própria comunidade a fazê-lo. Aqui e ali, de alguns “patrimônios” ou de “pontas de rua” surgem idéias sobre o assunto, florescem iniciativas, formam-se pequenas comissões, discutem-se as questões, programa-se o trabalho de alfabetização onde se quer alfabetização; de pós-alfabetização onde se quer pós- alfabetização

Não há, portanto, um programa único, uma “campanha diocesana de alfabetização” maciça, nascida pronta de uma reunião de agentes de pastoral. Jovens e adultos de algumas comunidades (poucas por enquanto) pesam suas necessidades de educação e programam formas de responder a elas. Ao mesmo tempo pensam formar comissões de agentes dos lugares para que cobrem do Estado (da prefeitura, do governo estadual) os seus direitos à educação: a criação de escolas isoladas, de colégios estaduais, de serviços de merenda escolar, por exemplo.

Este é, ali, um tempo novo de criação de formas não conhecidas ainda de trabalho pedagógico de compromisso popular na região. As experiências populares do passado servem apenas como o relato da memória do que foi feito um dia. Servem como indicadores de caminhos.

De forma semelhante, em São Paulo, em São Carlos, em Campinas, Paulo Freire participa de novas experiências de alfabetização popular. Quase sempre elas têm a mesma trajetória e sempre apontam para uma participação mais ativa e determinante das próprias comunidades locais. Não há nenhuma grande “campanha” ou nenhum grande “programa” de dimensões muito amplas. Através do IDAC que, de volta, ele trouxe para o Brasil, de setores institucionais ou estudantis das universidades onde trabalha, de grupos autônomos de jovens educadores, Paulo Freire procura colocar-se a serviço das iniciativas populares de trabalho em sua própria educação.

Cada local de vivência e organização, cada espaço popular mobilizado propõe o seu programa. Mais adiante programas locais de trabalho pedagógico poderão ser ampliados, regionalizados. Mas isso, esperamos todos, será feito agora “de baixo para cima” ou, como é melhor dizer: “da base para os agentes”

O sonho será o tempo em que tenhamos entre nós uma educação popular que amplie muitas vezes, em abrangência e poder, essas poucas, mas tão esperançosamente crescentes, experiências de trabalho pedagógico a serviço das práticas políticas populares. A Educação que sonha ser outra, em um outro tempo, dentro de um mundo solidário, libertado da opressão e da desigualdade, aprende com o dia-a-dia de seu próprio existir que, primeiro, ela precisa ser a educação da construção deste tempo vindouro, que é o horizonte da esperança do educador popular.

CONTRA O QUÊ? EM NOME DO QUÊ?

Às vezes é muito difícil falar sobre idéias que deram origem ao Método Paulo Freire, porque elas são muito simples e algumas pessoas precisam complicá-las.

Na verdade Paulo Freire não tem sequer uma teoria pedagógica definitiva. Ele tem um afeto e a sua prática. Por isso fica difícil teorizar a seu respeito, sem viver a prática que é o sentido desse afeto. Por isso é fácil compreender o que ele tem falado e escrito, quando se parte da vivência da prática do compromisso que tem sido, mais do que sua teoria, a sua crença.

Como discutir com os termos complicados da ciência um educador cuja idéia-chave é o amor? Procure, leitor, folhear de alma limpa os escritos dele. Aos olhos ferozes dos tecnocratas do poder e da educação, pode ser que tudo aquilo não passe de uma espécie de poesia pedagógica, tão edificante quanto inviável. E aos seus olhos?

Coisas simples. Paulo Freire acredita que o dado fundamental das relações de todas as coisas no Mundo é o diálogo. O diálogo é o sentimento do amor tornado ação.

As trocas entre o homem e a natureza são originalmente regidas pelo diálogo. Paulo Freire pernambucanamente fala mesmo de: “diálogo do homem com a natureza”. Isto quer dizer que as coisas que existem no mundo, da terra ao trigo, são dadas ao homem. Elas existem para ele e se oferecem ao homem para serem dominadas por ele. Para serem amorosamente transformadas e significadas pelo homem e para ele, O homem responde à dádiva da natureza com o ato do trabalho. O trabalho do homem é a sua parte no diálogo que deveria ser o fundamento de todos os outros atos humanos. Com o trabalho livre e solidário sobre a natureza, o homem cria a sua cultura, transforma o mundo, faz a história e dá sentido à vida.

Em si mesmas, as relações entre os homens não são mais do que um outro momento de um mesmo diálogo. Do mesmo modo como o homem depende da natureza para sobreviver e a natureza depende do homem para ter sentido, os homens dependem uns dos outros para sobreviverem e darem sentido ao mundo e a si mesmos. Por isso mesmo, o diálogo não é só uma qualidade do modo humano de existir e agir. Ele é a condição deste modo e é o que torna humano o homem que o vive.

O trabalho não é uma relação entre o homem e a natureza. O trabalho é uma relação entre os homens através da natureza. Por isso ele deveria ser o domínio mais fervorosamente concreto do diálogo entre os homens. Transformar o Mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do trabalho. E como todo o trabalho do homem sobre o Mundo é coletivo, ele é também um modo de exaltação da solidariedade entre os homens.

Em si mesma a cultura, que é o resíduo que o trabalho humano deixa sobre o Mundo, deveria ser todas as formas visíveis ou comunicáveis da significação do diálogo entre os homens e de todos os seus efeitos sobre o Mundo.

No entanto, a história concreta do homem nega de muitos modos o diálogo entre os homens e entre eles e a natureza, ainda que ela no horizonte seja a trajetória da reconquista do diálogo.

Na prática as relações sociais do trabalho, ao produzirem os bens de que o homem sobrevive, reproduziram condições concretas em que alguns poucos sobrevivem do trabalho dos outros. Sobrevivem de deter modos de poder que surgem onde o diálogo acaba e onde o trabalho, afinal, separa e opõe categorias de homens opostos, de grupos e classes sociais antagônicas.

A desigualdade entre os homens e as estruturas sociais dela derivadas: de produção de bens materiais, de reprodução da ordem do trabalho e de todas as outras relações entre todos os tipos de pessoas, de criação dos símbolos e significados com que a consciência representa o mundo e os homens se comunicam, gera o reinado da opressão. Gera e preserva um tipo de Mundo ruim que, não obstante, é preciso transformar.

Na sociedade desigual (“colonialista”, “capitalista”, “opressora”) também o saber aparece dividido entre os homens. Em primeiro lugar ele não existe plenamente como representação coletiva e solidária do Mundo concreto onde se vive, tal como ele é. O poder, que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo. Ele cria e recria os instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias.

A educação é um destes instrumentos. Ela é um destes artifícios. Ao falar primeiro de uma *educação bancária* e, mais tarde, de uma *invasão cultural* dominante sobre a cultura e a consciência dos sujeitos oprimidos, Paulo Freire leva às últimas conseqüências a sua crítica política da educação que serve ao poder da sociedade desigual.

Tomemos o exemplo da própria alfabetização. Nas experiências tradicionais dos programas oficiais, o ensino do ler-e-escrever mistura à palavra de ilusão uma realidade de fantasia. O mundo que ali se mostra oculta, justamente, o mundo que aqui se vive. Através de figuras, palavras, frases, indicações de leituras, a realidade social aparece ao educando como um fetiche: um mundo dado, irreal, pronto e estático, bonito, acabado e sem conflitos.

Assim, o acesso real do aluno à uma compreensão de Mundo através da alfabetização, mistura opostos. Mistura uma eficácia real para a *leitura da língua* (de fato se aprende a ler-e-escrever) com uma ineficácia para a *leitura da vida* (de fato se aprende a ler como verdadeiro aquilo que é irreal e como irreal aquilo que poderia ser tornado humanamente verdadeiro).

A educação imposta aparece como ofertada. O interesse político de tornar, também a educação, um instrumento de reprodução da desigualdade e de ocultação da realidade à consciência, aparece como uma questão de trabalho técnico sustentado por

princípios de ciências neutras. Assim, a educação que serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribui, oculta-se a si mesma.

Parte do próprio trabalho da educação opressora é disfarçar-se de “neutra”, de “humana” ou de “democratizadora”. Ela pode melhorar pedagogicamente, mas politicamente apenas aumenta o poder de dividir e iludir.

No entanto, o poder da opressão política não é absoluto e a mesma história humana que o cria, mais adiante o destrói. No entanto, também, o poder do saber opressor e o poder dos sistemas e artifícios de sua difusão não são absolutos.

A consciência do oprimido, que aprende com o trabalho pedagógico da educação do opressor a pensar como ele e a legitimar a ordem de Mundo que ele impõe, aprende a pensar por si própria. Aprende a desvelar a mentira do saber imposto, quando aprende a fazer a prática política cujo horizonte é a sua liberdade. É a construção progressiva, mas irreversível, de uma sociedade conquistada pelo povo, e, então, reconduzida ao diálogo.

A consciência do povo é invadida de muitos modos pelos símbolos do saber de quem o oprime através do trabalho. No entanto, invadida, ela não foi conquistada. Por isso é legítimo pensar no poder de uma outra educação.

E legítimo pensar em um trabalho pedagógico que se realiza todos os dias, em todas as situações em que as classes populares vivem o trabalho de sua própria organização política. Se um educador pretende ser conseqüente com a idéia de criar com o povo a condição da conquista de sua própria liberdade, nada é mais importante do que isto. Quando a consciência do oprimido acompanha a prática política popular, ela aprende a pensar a si própria e ao mundo, do ponto de vista desta prática. Por isso, a educação libertadora que é, ao mesmo tempo, o sonho e o método de Paulo Freire, é a reflexão desta prática popular, tornada possível também através da participação do educador: com o seu saber que subverte a intenção de domínio da educação opressora; com os seus recursos colocados a serviço da educação do *oprimido*.

Nisso tudo a coisa aparentemente pequena, que é um trabalho de alfabetização de homens adultos do povo, tem o seu lugar. Porque não é mais do que um outro instrumento conquistado para a educação popular, para o lado de sua prática. Mas um instrumento que, entre o sonho e o método, atua no domínio do saber. De um saber

popular a que serve e de onde o educador espera que venha um dia a conquista da volta definitiva do diálogo.

Por isso também o próprio método de alfabetização que Paulo Freire pensou funciona de tal sorte que realiza, dentro do *círculo de cultura*, a prática do diálogo que o sonho do educador imagina um dia poder existir no *círculo do mundo*, entre todos os homens, aí sim, plenamente educadores-educandos de todas as coisas. Daí surge a própria idéia de *conscientização*, tão nuclear em Paulo Freire. Ela é um processo de transformação do modo de pensar. É o resultado nunca terminado do trabalho coletivo, através da prática política humanamente refletida, da produção pessoal de uma nova lógica e de uma nova compreensão de Mundo: crítica, criativa e comprometida. O homem que se conscientiza é aquele que aprende a pensar do ponto de vista da prática de classe que reflete, aos poucos, o trabalho de desvendamento simbólico da opressão e o trabalho político de luta pela sua superação.

CONCLUSÃO

“Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer

nos olhos do homem que aprendeu a ler”

(Canção para os fonemas da alegria)

(Thiago de Mello)

INDICAÇÕES PARA LEITURA

Quem voltar aos livros que Paulo Freire escreveu vai notar que, de propósito, falei muito do que ele fala pouco e pouco do que ele fala muito. Deixei para as poucas páginas do final aquilo que é quase tudo nos seus escritos: suas idéias sobre o amor e o diálogo, o homem e o mundo, o saber e a educação. Insisti em mostrar o método como é e como pode ser, conforme se crie sobre ele. Dois livros de Paulo Freire são fundamentais: *A Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, ambos da Editora Paz e Terra. Não importa que o próprio autor considere às vezes

superadas algumas idéias do primeiro livro. Ah elas tomaram a forma de um livro pela primeira vez.

Os primeiros escritos da equipe da Universidade Federal de Pernambuco existem apenas em uma revista publicada em junho de 1963, pela Universidade onde o método foi criado. Chama-se: *Estudos Universitários n° 3*. Os quatro artigos: Paulo Freire — *Conscientização e Alfabetização, Uma Nova Visão do Processo*, Jarbas Maciel — *A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire*; Jomard Muniz de Brita — *Educação de Adultos e Unificação da Cultura*; Aurenice Cardoso — *Conscientização e Alfabetização, uma visão prática do Sistema Paulo Freire*.

Estes quatro artigos e muitos outros, que constituem os fundamentos das idéias e práticas de educação popular e cultura popular no Brasil, vão sair proximamente em um livro da Edições Graal: *Educação Popular e Cultura Popular — Memória dos Anos 60*. Pela Brasiliense sai *A Pesquisa Participante*, onde Paulo Freire e a equipe do IDAC sistematizam e aprofundam a prática da pesquisa popular.

Outros livros de Paulo Freire: *Ação Cultural para a Liberdade e Extensão e Comunicação, da Paz e Terra*. *Conscientização*, da Cortez e Moraes, onde ele conta a sua vida e resume o seu método.

Para um conhecimento de suas idéias, quando trabalhou com ex-colônias portuguesas da África, recém-libertadas: *Cartas de Guiné-Bissau*, também da Paz e Terra, e: “Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe”, publicadas em *A Questão Política da Educação Popular*, da Brasiliense. O leitor poderá ler também *Vivendo e Aprendendo*, da mesma editora, escrito pelo pessoal do IDAC. O próprio Paulo Freire prepara, para a coleção *Primeiros Passos*, *O Que é Estudar*. Miguel Darcy de Oliveira escreve: *O Que é Conscientização*, onde o leitor vai encontrar tudo o que não encontrou aqui sobre o assunto.

No anexo do livro de Lauro de Oliveira Lima, *Tecnologia, Educação e Democracia* (Ed. Civilização Brasileira), há uma das melhores explicações concisas sobre o método.

Entre os livros mais complicados, quem tiver tempo e coragem pode enfrentar os seguintes: *Estado e Educação Popular*, de Celso de Rui Beisiegel, editado pela Pioneira; *Educação Popular e Educação de Adultos*, e *Paulo Freire e o Desenvolvimentismo-Nacionalista*, de Vanilda Pereira Paiva, um das Edições Loyola e

outro da Civilização Brasileira; *Educação Popular e Conscientização*, de Júlio Barreiro, publicado pela VOZES.

Há inúmeros artigos de Paulo Freire e sobre ele espalhados “no Brasil e no Mundo”. A melhor maneira de compreender as suas idéias é ir aos seus escritos pelo caminho dos problemas que a prática da educação coloca para o educador. Paulo Freire escreveu sempre em “estado de missão” (muitas vezes, “em estado de graça” também). Por isso os seus escritos fazem pleno sentido para quem chega a eles através das questões que o seu próprio trabalho colocou.