

## A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: É ELA UM QUEFAZER NEUTRO?

PAULO FREIRE

Já faz alguns anos que em artigos, entrevistas e livros, venho tratando temas da educação em geral, da alfabetização e da educação de adultos, em particular.

Toda vez, porém, que sou chamado a refletir sobre os mesmos temas, me ponho diante deles com a mesma curiosidade, com a mesma inquietação — a de quem busca. A “convivência” com os mesmos temas jamais foi capaz de “burocratizar” a minha curiosidade. Aproximo-me deles, enquanto deles tomo distância, apreendendo-os como problemas e, por isso mesmo, como desafios a ser desvelados.

No ato de revê-los, de reexaminá-los, revejo e reexamino também a percepção que deles tive na minha passada reflexão sobre eles. Mais ainda e sobretudo, revejo e reexamino a prática que tive, a prática que tenho e a prática de outros, que tomo como objeto de minha análise crítica — a prática na qual os temas se configuram como problemas.

A minha curiosidade não se burocratiza na medida mesma em que não me burocratizo em minha prática, ponto de referência fundamental de minha reflexão. Assim, o permanente exercício de reflexão a que me obrigo se encontra sempre orientado ao concreto em que me acho problematizado. Ao procurar “retirar” do concreto os problemas em forma de temas para, pensando sobre eles, compreender sua “raison d’être”, jamais aceito a tentação de transformá-los em vaguidades abstratas. No momento em que aceitasse essa tentação estaria me desvinculando de minha prática, negando assim o seu papel de matriz de minha própria reflexão. Esta se converteria, então, num jogo puramente intelectualista que se expressaria num palavreado, sonoro ou não, mas palavreado sempre.

A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, impõe-se a mim, qualquer que seja o contexto em que me encontre: seja o contexto concreto em que atuo; seja o contexto teórico em que, tomando distância daquele, examino o que nele se dá.

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal com a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

Desta vez, ao retomar uma temática — a da alfabetização de adultos — com que venho tendo uma tão estreita intimidade, gostaria tanto quanto possível, de escrever como quem conversa.

Ao fazê-lo tenho, contudo, dois problemas a enfrentar. De um lado, o tempo de que disponho; de outro, a tentação de insistir sobre análises por mim feitas em outros trabalhos a propósito do mesmo tema, ainda que não possa escapar de todo a algumas delas. Em tal hipótese, em lugar de simplesmente repetir argumentos anteriormente desenvolvidos, me esforçarei por aclará-los na síntese a que me obrigarei ao responder ao desafio que o primeiro problema acima referido me põe.

Precisamente porque, como disse antes, procurarei escrever este pequeno texto como quem conversa, não estarei preocupado com um ordenamento mais rigoroso no tratamento ou na abordagem de alguns dos aspectos — somente alguns — que compõem o tema geral do estudo. Neste sentido, tal como numa conversa informal, mas nem por isso vazia de seriedade, irei pinçando um ou outro destes pontos, à medida que eles se imponham à minha reflexão.

Um destes pontos (o que primeiro me assalta no momento em que converso escrevendo e que tem que ver com a compreensão crítica da alfabetização de adultos) é o da crença ingênua, mais ou menos generalizada, no poder da educação institucionalizada como alavanca da transformação da realidade. Crença ingênua da qual algumas críticas não menos ingênuas a meus trabalhos afirmam que eu compartilho.

Em breve texto que apresentei recentemente num seminário de um dia, promovido pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e de que participou Ivan Illich, fiz uma referência a este ponto. Dizia, então, não ser a educação sistemática que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que, sendo formada de um certo modo, constitui a educação em função dos interesses dos que detêm o poder.

De fato, nenhuma sociedade se organiza a partir da prévia existência de seu sistema educacional, ao qual caberia, então, a tarefa de concretizar um certo perfil de ser humano que, em seguida, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educacional se faz e se refaz no seio mesmo da prática social que se dá na sociedade.

Reconhecer, de um lado, o papel indiscutível que ele tem na preservação e na reprodução do modelo de sociedade que o cria; de outro, que nem sempre consegue os mesmos resultados por parte de todos os que por ele passam não nos autoriza a emprestar-lhe uma força que ele não tem: a de criar a sociedade como se fosse uma instância superior a ela.

Não foi, por exemplo, a educação burguesa que criou a burguesia, mas a situação concreta, histórica, em que ela emergiu. Por isso mesmo é que a educação burguesa, enquanto sistema, não poderia instalar-se a não ser quando a burguesia chegasse ao poder. Isto significa que a transformação radical de um sistema educacional implica na transformação radical da sociedade de que ele é expressão e a que ele serve. Mas, precisamente porque as transformações sociais não são um fato mecânico, mas histórico, na medida mesma em que são um fato humano, implicam numa prática consciente que, necessariamente, envolve uma certa educação.

A ingenuidade de muitos, porém, está em pensar que esta educação é a educação sistemática da sociedade que se pretende transformar.

O que a educação sistemática está chamada a fazer numa sociedade repressiva, enquanto dela emergindo e sobre ela voltando-se, como instrumento de controle social, é preservar tal sociedade. Concebê-la, portanto, como alavanca da libertação é inverter as pedras do jogo e atribuir-lhe, como dissemos antes, uma autonomia que ela não tem, no processo da transformação social, sem o qual não há libertação como busca permanente.

Esta ingenuidade não apenas expressa um momento da consciência alienada — em que o real se afigura como ilusório e este como real, — mas reforça esta alienação. Em nosso caso, o real é exatamente a não autonomia da educação sistemática — a da escolarização — no processo de transformação da sociedade que a constitui, e o ilusório é a atribuição de um tal papel a ela. Na perspectiva ingênua aqui referida, o ilusório se converte no “real possível” e a aceitação do real como tal, numa espécie de “pessimismo destrutivo”.

Na verdade contudo, não há nenhum pessimismo nos que criticamente se desfazem destas ilusões. Pelo contrário, ao irem delas desfazendo-se e ganhando assim uma percepção cada vez mais clara das relações dinâmicas entre sociedade e educação, não têm por que tornar-se negativistas.

Esta claridade de percepção, que não lhes chega por acaso nem lhes é doada como presente, mas que vem forjando-se na sua prática

consciente, leva-os a descobrir o verdadeiro papel da educação no processo de libertação. Seu devido lugar e suas diferentes, mas interligadas maneiras de dar-se nos diferentes e também interrelacionados momentos deste processo. Daí que tenham a medida mais ou menos exata dos limites de sua ação pedagógica, quando desenvolvida na intimidade do sistema educacional, e não se sintam perplexos diante do sem número de obstáculos com que se defrontam ao tentarem um tipo de educação que, não sendo espontaneísta, não seja autoritária.

Desta forma, quanto mais se desvencilham destas ilusões, menos correm o risco de perder-se em pessimismos, desesperanças ou cinismo. Este risco, pelo contrário, é a ameaça que espreita, pacientemente, aos que convertem o ilusório no seu “real possível”, se, no momento mesmo de suas primeiras perplexidades, não foram capazes de começar a desvestir-se das ilusões.

Creio que devo voltar a algumas afirmações feitas no decorrer desta conversa. Que quis realmente dizer quando fiz referência às diferentes, mas interrelacionais formas que a educação libertadora deve assumir nos diferentes e também interrelacionados momentos do processo de libertação?

Em primeiro lugar, parece-me importante enfatizar que, ao falar de libertação, de opressão, de violência, de liberdade, de educação, não estou falando de categorias abstratas, mas históricas. Assim como quando falo da mulher e do homem falo de seres históricos e não de abstrações ideais. Falo de seres cuja consciência se acha intimamente ligada à sua vida real e social. Por outro lado, porque não me é possível prefigurar uma província histórica que se constituísse como um reino de absoluta liberdade, entendo a libertação como um processo permanente dentro da história. É neste sentido também que a revolução é permanente e que a revolução que foi já não é, pois que para *ser* tem de *estar sendo*.

O processo de libertação e o quefazer educativo que a ele deve servir variam do ponto de vista dos métodos, das táticas, do conteúdo, não apenas de sociedade a sociedade, mas também numa mesma sociedade, em função do momento histórico em que esta se encontra. Em função de como nela se dão as relações de força; em função dos níveis de confrontação entre as classes, em que o processo de libertação implica.

Uma coisa é o esforço educativo libertador numa sociedade em que os desníveis econômico-sociais são visíveis a olho desarmado, as contradições palpáveis e a violência exercida contra as classes dominadas pela classe dominante se faz a um nível grosseiro e pri-

mário. Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade capitalista intensamente modernizada, com altos níveis do chamado “bem estar social”, em que as contradições existentes são menos facilmente perceptíveis e a “manipulação das consciências” exerce um papel de indiscutível importância no mascaramento da realidade. Neste caso, mais do que no primeiro e por motivos óbvios, o sistema educacional torna-se altamente sofisticado, enquanto instrumento de controle social.

Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade que sofreu uma transformação radical.

No primeiro caso, — quer dizer, quando a sociedade não sofreu transformação revolucionária e seu caráter de classe se preserva, não importa se se trata daquela cujas contradições são mais visíveis ou da outra em que as contradições são menos transparentes, — pretender que a educação sistemática seja o instrumento da mudança de suas estruturas é cair na ingenuidade criticada. Em uma sociedade assim, a educação libertadora se identifica, em termos preponderantes, com o processo de organização consciente das classes dominadas para a transformação das estruturas opressivas. Por isso mesmo é que, nesta educação, que demanda o desenvolvimento de uma consciência lúcida da realidade, a crítica a esta pressupõe a prática nela e sobre ela.

No segundo caso, isto é, numa nova sociedade que começa a conformar-se com a transformação revolucionária da velha — transformação que não sendo mecânica é penosa e difícil — as coisas se passam de forma diferente. E dar-se-ia tão mais diferentemente quanto mais capaz seja o novo poder de rejeitar a tentação do “consumismo” que caracteriza essencialmente o modo de produção capitalista.

Com o surgimento de novas relações humanas, baseadas em uma realidade material distinta, com a superação de antigas dicotomias, como a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, prática e teoria, ensinar e aprender, conhecer o conhecimento existente e criar o novo conhecimento, um novo sistema educacional pode então surgir. Desta forma, a educação libertadora, que na etapa anterior se identificava com o processo de organização das classes e grupos dominados para a transformação das estruturas opressoras, sem o que não se concretiza a libertação, torna-se agora em esforço sistemático a serviço dos ideais de equidade da nova sociedade. Estes ideais, obviamente, são antagônicos aos ideais da antiga classe dominante que se sente oprimida pelo simples fato de já não poder oprimir. Somente na medida em que o novo poder se solidifique e uma nova prática

social tome forma é que a nostalgia do poder da antiga classe dominante se vai diluindo.

Se, na antiga sociedade, o seu sistema educacional estava comprometido com a preservação do “status quo”, agora a educação deve-se tornar fundamental ao processo de permanente libertação. Daí que não seja possível negar — a não ser por astúcia ou “angelitude” — o caráter político da educação. Daí que os problemas básicos da pedagogia não sejam estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos.

Há algo que me parece importante salientar. Em todo o desenvolvimento deste texto venho enfatizando a impossibilidade, para mim evidente, mas não necessariamente para outros, de o sistema educacional ser tomado como alavanca da transformação social. Em nenhuma parte do mesmo afirmei, porém, a negação absoluta de qualquer esforço sério, na intimidade do sistema. Falei das dificuldades deste esforço, mesmo sem descrevê-los, mas não de sua inutilidade.

O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de que.

Por isto, ao tratar, em diferentes oportunidades, como agora, o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzi a um conjunto de técnicas e de métodos. Não os subestimando, também não os superestimo. Os métodos e as técnicas, naturalmente indispensáveis, se fazem e se refazem na praxis. O que se me afigura como fundamental é a clareza com relação à opção política do educador ou da educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao “sonho possível a ser concretizado”. O sonho possível deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. Há uma solidariedade entre eles que não pode ser desfeita. Se, por exemplo, a opção do educador ou da educadora é pela modernização capitalista, a alfabetização de adultos não pode ir, de um lado, além da capacitação dos alfabetizados para que leiam textos sem referência ao contexto; de outro, da capacitação profissional com que melhor vendam sua força de trabalho no que, não por coincidência, se chama “mercado de trabalho”.

Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizados descubram que o importante mes-

mo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feitos.

Correndo o risco de parecer esquematicamente simétrico diria que, no primeiro caso, os educandos jamais são chamados a pensar, criticamente, os condicionamentos de seu próprio pensamento, a refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, a fazer uma nova "leitura" da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. O pensamento-linguagem é desconectado da objetividade; os mecanismos de introjeção da ideologia dominante jamais discutidos. O conhecimento é algo que deve ser "comido" e não feito e refeito. O analfabetismo é visto ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale tanto de sua "erradicação" ou se refira a eles como a uma "chaga".

Objetos no contexto geral da sociedade de classes enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. É que comparecem a este processo, não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais. Pelo contrário, o que a eles se lhes propõe é a recepção passiva de um "conhecimento empacotado".

No segundo caso, os educandos são convidados a pensar. Ser consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero "slogan". É a forma radical de ser dos seres humanos enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo e neste fazer e re-fazer se re-fazem. São porque estão sendo.

O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior a que os alfabetizando chegam ao analisar a sua prática concreta, abre-lhes a possibilidade de um novo conhecimento. Conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade; daí que a leitura de um texto demande a "leitura" do contexto social a que se refere.

Não basta saber ler mecanicamente que "*Eva viu a uva*". É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.

Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade.

## IDEOLOGIA E INTELLECTUAIS EM GRAMSCI

CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES

"Que uma massa de homens seja levada a pensar de maneira coerente à realidade presente é um fato 'filosófico' muito mais importante que a descoberta de uma nova verdade por um 'gênio' filosófico, verdade que permanecerá como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais".

"A unidade orgânica do pensamento e a solidez cultural não seriam possíveis, a não ser que entre os intelectuais e as 'pessoas simples' existisse a mesma unidade que deve unir a teoria e a prática".

A. GRAMSCI, in *Concepção Dialética da História*, págs. 13 e 18.

### I

O objetivo desse trabalho é aprofundar nossa reflexão sobre a contribuição de Gramsci, no que diz respeito aos aspectos relevantes em torno dos quais se organiza sua concepção da ideologia, dos aparelhos ideológicos e dos intelectuais enquanto elementos da realidade de uma determinada formação social no modo da produção capitalista.

Nossa preocupação central está referida à problemática da ideologia, aspecto a que Gramsci se volta em suas reflexões ao tratar a fundo e de "forma inédita no marxismo" a questão dos intelectuais: o intelectual definido como o "representante da hegemonia", o "funcionário da superestrutura", aquele que assegura o consenso ideológico (comando + hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente, que serve de elo entre a superestrutura e a infraestrutura.<sup>1</sup>

Parece que, nos últimos anos, o estudo da "ideologia" e da "cultura" passou a constituir um dos objetos principais das ciências humanas. É o que indica o aparecimento de inúmeras correntes teóricas e métodos de análise tanto na Europa como nos Estados Unidos.