

Filosofia e Educação: caminhos que se cruzam a favor da transformação social – Homenagem a Cláudio Neutzling

*Neiva Afonso Oliveira
Gomercindo Ghiggi*

Queremos trazer a público dois pequenos escritos que, no seu conjunto, têm a pretensão de apresentar e homenagear Cláudio Neutzling, professor, intelectual e presbítero, muito presente em Cadernos de Educação. Como alunos e amigos que fomos do Cláudio, cremos que os documentos que seguem representam o pensamento de tantas outras pessoas que, de uma forma ou de outra, puderam desfrutar a companhia e a capacidade intelectual e de luta do Cláudio. Nossos textos, concebidos em parceria e redigidos separadamente, expõem uma parte das memórias que temos. Na primeira parte, Neiva A. Oliveira apresenta o filósofo que ensinou os filósofos, o homem de múltiplas facetas teóricas e práticas, que nunca teve dificuldade de articulá-las num todo humano e unitário. No segundo momento, Gomercindo Ghiggi toma como ponto de partida o aspecto do educador e argumenta sobre as razões que nos fazem acreditar que as experiências do Cláudio podem constituir uma complexa teoria da formação humana. Mais importante que tudo, porém, nossos escritos querem “levar” o leitor ao texto “Curso de Alfabetização”, transcrito ao final, documento elaborado pelo Cláudio para servir de roteiro para “alfabetizar gente grande no Bairro Cruzeiro do Sul”, no início da década de 70.

1. Presbítero e Professor Cláudio Neutzling: filósofo que ensinou aos filósofos a educação e o serviço, a tolerância e a democracia

A educação, a política e a educação para a política, enquanto instâncias de serviço, estiveram sempre presentes na agenda do Professor e Presbítero Cláudio. Personalidade ao mesmo tempo terna e firme, solidário,

procurou estar com todos, argumentando, contestando, conversando, ensinando ou, simplesmente, ouvindo. É este o modo como recordamos o filósofo-presbítero-professor Cláudio Neutzling. A Filosofia e a Teologia, fontes inesgotáveis de onde extraía o conteúdo de suas aulas e homilias, representam para ele “... *duas personalidades que convivem (...) que a vida vai costurando*” e que servem como pano de fundo para suas duas frentes de trabalho. Numa tentativa de explicitação de sua dupla tarefa, assim escreve o filósofo: “... *é que eu sempre impingi em duas frentes de trabalho sem ser esquizofrênico[...]* Era o professor, mas era o presbítero, porém um professor; na Igreja, um presbítero, que não deixa de ser um professor.” (Discurso na Sessão Solene nº 074 da Câmara de Vereadores, em 30.05.03)

Sua dupla jornada – uma complementadora da outra – fez deste homem, professor e presbítero, um vocacionado para aquilo que chamaríamos prática político-pedagógica, prática esta que se efetiva desde sua adesão ao Método Paulo Freire no início dos anos 70, quando havia, recentemente, sido oficializada a aprovação do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil,¹ até sua participação ativa em movimentos pela emancipação de pequenos municípios na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, ou, até mesmo, em movimentos de mobilização de base,² em cuja dinâmica e atuação do presbítero-professor revela o acompanhamento solidário das pessoas com as quais trabalha e convive em seu trabalho. O trabalho comunitário, na proposta de Cláudio Neutzling, é aquele que transcende a crítica de formas educativas atuais, desenvolve-se virtualmente, transforma-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento e desemboca no processo de organização política das classes sociais subordinadas. Aqui, o professor-acadêmico auxilia o presbítero, uma vez que a conduta a ser observada é a de que o acompanhamento do povo mais simples demanda aprofundamento teórico, investigação séria de categorias a serem levadas em conta no trabalho de base. Trata-se, em última análise, de um humanista, o presbítero-professor cuja contribuição para o processo de humanização espalha-se pelas diversas comunidades onde trabalhou, pelos diferentes grupos onde atuou como animador e incentivador, e pelas inúmeras turmas de alunos que formou, demonstrando que o verdadeiro ato pedagógico é aquele que conduz o ser humano à conquista da autonomia.

¹ Ver GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

² Aqui nos referimos, entre outras, à mobilização de moradores da Rua Pedro Moacir, em Pelotas, em 1993, que exigiam da Prefeitura Municipal providências quanto a problemas no trânsito, que teriam ocasionado, àquela época, a morte de um menino morador. O Presbítero Cláudio subiu a um palanque improvisado e proferiu discurso inflamado, denunciando o descaso das autoridades com relação ao problema.

1.1. A ética, a tolerância e a democracia: entremeios da prática do presbítero-professor

Temos, para nós, que a ética é um modo de viver, não se refere a um sentimentalismo e tem a diretriz fundamentada em normas do agir moral que dizem respeito ao outro, aquele me indaga, questiona e me põe em xeque. Para o professor Cláudio, a ética vai mais além: é diálogo intersubjetivo, provocador das diferentes posições éticas e que deve conduzir ao humanamente saudável e eliminar o que hoje chamamos relativismo moral, perigoso em seu particularismo, porque alimenta condutas autoritárias e reduz-se a estratégias de como vencer os outros. O filósofo Cláudio possui senso e interesse históricos, elementos, por vezes, tão deficitários em nossos teóricos. Seu enfrentamento com questões ligadas à tolerância e à democracia comprovam preocupação com as origens, não com a negação delas, o que poderia desembocar, segundo Dewey, em “*uma arma poderosa em sua luta contra os reacionários [de então], pois os habituou a libertarem-se do apelo à origem, ao precedente e à história passada com os quais os oponentes da mudança social emprestavam caráter sacrossanto às iniquidades e abusos existentes.*”³ Por isso, afirmamos que Cláudio assume uma filosofia de tolerância que se manifesta em toda a sua trajetória como presbítero, como professor e como animador das comunidades. Concebe a tolerância como uma atitude de ativa boavontade, um modo de proceder que tem a ver com acolhimento dos outros indivíduos, uma atitude de compreensão e cooperação mútuas, de comprometimento com a livre opinião e comunicação. O pluralismo social de que se revestiu sua prática nos ensinou que a democracia é antes um meio que um fim, na medida em que constitui um processo diário de construção, de conquista constante. E na relação teoria-prática dos processos democráticos, o presbítero Cláudio é acadêmico e protagonista, o que significa afirmar que teoriza sobre a tolerância e a democracia e, ao mesmo tempo, faz das duas o pano de fundo de sua prática. Com empolgação, entusiasmo, amor pelo que faz e dedicação ardente em relação ao acontecimento do Reino, o professor Cláudio afirma, em sua anotações sobre Paulo Freire, que “*a utopia é a revolução em marcha*”.⁴ Cláudio tinha consciência de que a teoria de Freire, mais do que a de Dewey, possuía um potencial de representar um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas. Entretanto, soube manejar as duas, extraindo de cada uma aquilo que poderia haver de esclarecedor e libertador e que promoveria a existência social dos

³ DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional e USP, 1970, p.40.

⁴ Apontamentos de aula proferida no dia 16 de maio de 1997, na Faculdade de educação da UFPel.

oprimidos. Cada um dos autores, Freire e Dewey, inspirou Cláudio ao trabalho de mobilização e despertar da consciência crítica de alunos, e de homens e mulheres ligados às lides pastorais. Não restam quaisquer dúvidas de que o presbítero-educador soube conciliar a educação como vocação social em que o homem relaciona-se com os demais, fazendo com que a educação desempenhe uma função social (Dewey)⁵ com a ausência de medo e com a ousadia comprometida da pedagogia libertadora freiriana.

2. Silêncios que falam e ensinam: Cláudio Neutzling e o imperativo da ética na educação

2.1. Primeiras palavras

A pretensão deste pequeno escrito é apresentar Cláudio Neutzling, em especial aos leitores de Cadernos de Educação, particularmente através de minha própria percepção acerca de sua trajetória como intelectual, a partir de apresentação de um “*Curso de Alfabetização*”, por ele elaborado, com a particular influência de Paulo Freire. O objetivo, então, é dar publicidade, sob alguma análise, a texto produzido por Cláudio sobre Alfabetização de Adultos.

Falecido em julho de 2003, Cláudio é natural de São Lourenço do Sul. Atuou, como Professor, na UCPel e na UFPel, onde esteve lotado no ICH. Na Faculdade de Educação da UFPel, por longo tempo, atuou nos Cursos de Especialização e Mestrado em Educação. Como Presbítero, ordenado em 1969, atuou em várias Paróquias da Diocese de Pelotas. Nesta atividade, o destaque que é imperativo fazer é sua dedicação à criação e à consolidação de Comunidades Eclesiais de Base e ao incessante trabalho de formação de lideranças. Em toda sua vida, tanto na Academia como na Igreja, Cláudio foi incansável na luta contra a injustiça – mesmo no seio da Igreja e das Universidades – e na formação das pessoas para a transformação social.

Para iniciar esta *viagem de volta*, retomo um *fragmento* de reflexão que ensaiei em outro momento e está na obra, recentemente publicada⁶, que homenageia Cláudio, para situar a relação (afetiva e intelectual) que tenho mantido (ainda hoje, com certeza) com o *filósofo-teólogo-pedagogo* Cláudio Neutzling. Falando de minha história, marcada por privações e decisivas e vitais elaborações, lembrava, através de pesquisa de mim

⁵ Sobre a temática da educação como função social, ver DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: Free Press. 1916.

⁶ OLIVEIRA, Avelino da Rosa e OLIVEIRA, Neiva Afonso (org.). *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling*. Pelotas: Educat, 2003.

mesmo, que as rupturas com autoridades instituídas (familiar, religiosa, educacional, filosófica etc) passaram pela leitura e pela *aprendizagem* (jamais concluídas) da biobibliografia de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, nos agradecimentos que escrevi em meu texto lembrava que tenho débitos com o professor Cláudio, porque “*com ele aprendi a ler Freire*”, destacando, assim, a presença do “*Prof. Dr. Cláudio Neutzling, orientador de estudos e influências visíveis e invisíveis que fortalecem a constituição do que sou e condicionam-me a trazer, para o centro dessa história, fenômenos, concepções e opções antes periféricos.*”⁷

Assim como encontro o Cláudio em minha história, tenho convicção que ele influenciou outras e muitas vidas em sua formação, por sua destemerosa convicção acerca da inseparabilidade entre fé e razão e porque, centralmente, é pensador-referência para o tempo que vivemos. Na esteira das lembranças dos processos pedagógicos intensamente vividos com o Cláudio, vem-me à lembrança Galeano⁸ – este vigoroso autor uruguaio de nascimento, mas latinoamericano na luta pela libertação do povo, autor que pensa com o coração, como Cláudio. Galeano fala da necessidade de resistir a um sistema de “*desvínculos*”, em especial nos momentos da escolarização das pessoas; sistema este que não pouco *briga* e atua

... para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços. O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, no guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces. O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias.

Embora não admita ser chamado de *padre (pai)*, Cláudio aponta para uma tarefa (principal, defendendo) ao educador, a qual sempre buscou realizar e ensinar: “*tomar pela mão*” as pessoas, mostrando caminhos, problematizando, sempre, pois entre nós “*as tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias*” (Galeano). É tarefa que bem os gregos já

⁷ GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

⁸ GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991, p.121.

indicavam: pedagogo, ou seja, aquele que conduz, que aplica a pedagogia, que ensina; é professor, mestre, preceptor. Para referenciar a *nomenclatura* aplicada ao Cláudio, recorro, novamente, Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai... levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram. Ele, o mar, estava do outro lado das altas dunas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançam aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E tanta a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar!” (op.cit: contra-capa do Livro)

Com Cláudio aprendemos que o tempo atualmente vivido – político, econômico, cultural, pedagógico, ético... – tem sua compreensão e fundamento por demais banalizados. As surpresas parece que não têm mais lugar e tempo. Na contracorrente, metodologicamente, Cláudio nos incita a assumir a tarefa de pensar a prática humana, caminho para surpreender o presente, enquanto central tarefa filosófica. Para surpreender a prática, *referências* são necessárias. A prática é questionada e surpreendida pela exposição sistemática da teoria, caminho à instalação de condições à surpresa. Mas, insisto, na esteira dos ensinamentos de Cláudio: a teoria acentua a banalização do presente quando objetiva a sua manutenção ou atualização. Mas ela pode, enquanto fornecedora de referências ou categorias, provocar mudanças e novas atitudes diante de si e do mundo. Alguém *provoca*, tanto à estagnação como à mudança. Cláudio provoca à mudança. Então, concluo, há uma tarefa ao educador que tão bem Cláudio ensina: *surpreender* o presente, levar pessoas novamente à *surpresa* ante o mundo. É assim que Cláudio, na fé e na razão, é um educador que provoca e que convoca a juntar pedacinhos e descobertas, reflexões pessoais e esperanças. Para solidificar a idéia aqui exposta, tomo do texto “Curso de Alfabetização”, abaixo transcrito na íntegra, dimensões da convocação que Cláudio faz às pessoas (é do campo da fé e da própria perspectiva da educação popular que diz o que segue abaixo):

Há tanta coisa para se fazer: os teus têm necessidades de teu auxílio, da tua companhia, da tua compreensão, do teu afeto. A sociedade tem necessidade de ti, todo teu trabalho, da tua inteligência, da tua cultura, da tua iniciativa, do teu exemplo. Quanta coisa há para fazer! Quanta gente que espera: os pobres esperam o teu socorro, os doentes a tua visita, os inseguros o teu conselho, os aflitos o teu conforto, os fracos o teu apoio, os

ignorantes o teu ensinamento, os fatigados a tua colaboração, todos esperam a tua solidariedade e o teu amor.

Para pensar as tarefas da filosofia com o Cláudio, penso que é possível aproximá-lo de Bento Prado⁹ quando afirma:

tenho a impressão de que tanto Edmund Husserl quanto Ludwig Wittgenstein dizem que a filosofia é uma enorme ginástica intelectual que tem por único objetivo tornar visível àquilo que está na cara. Quer dizer, não constitui exatamente uma espécie de superdiscurso e de super-saber, mas procura tornar nossa experiência um pouco mais transparente.

Por isso, Cláudio nos ensinou a ler e a refletir o mundo com as armas da pedagogia, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da literatura, da poesia, da estética e da teologia. O grande ensinamento de Cláudio, que poderia aproximá-lo de Foucault¹⁰, o encontro quando o autor francês afirma:

cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação a processos que eu via se desenrolarem em torno de mim. Foi porque acreditei reconhecer nas coisas que via, nas instituições com que me ocupava, em minhas relações com os outros, fissuras, abalos surdos, disfunções, que empreendi esse trabalho (...).

Ou seja, grande filósofo e raro conhecedor da História da Filosofia que é, Cláudio não hesitou em colocar no papel, de maneira *prática*, uma original recriação do Método de Alfabetização de Paulo Freire, adequada à realidade de pobreza de Pelotas, presente no Bairro Cruzeiro do Sul, fartamente representante da cultura rio-grandense.

2.2. Por que *adotar* Cláudio como educador?

Para Cláudio, pensar horizontes que ultrapassem a *percepção imediata* das relações histórico-sociais é desafio ético central, particularmente para educadores atuando num mundo pautado pela cultura consumista e instantânea; cultura que presentifica o futuro e aposta que a vida resume-se aos prazeres que a adaptação às necessidades imediatas oferece, tendo por base o ensimesmamento e a cultura narcísica do corpo,

⁹ BENTO PRADO Jr. Regras de um método filosófico. *Folha de São Paulo*, 25/06/2000, p.9.

¹⁰ In: ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p.40.

que se impõem, reconhecendo, porém, que é nesse contexto que nos encontramos: encruzilhada que pode remeter-nos à reflexão sobre o sentido da própria existência ou à sorte que cada um consegue arregar.

Dos desafios postos a partir do desenho social acima anunciado, decorrem exigências de formação e problematização de experiências elaboradas a partir de diferentes compreensões de mundo, provocadas por complexas vivências singulares e coletivas. O autoritarismo e a licenciosidade, condenados por Freire, são instâncias opressivas quando permitem ao *mais forte agir livremente*, concepções que, tempo todo, mexem com a concepção de mundo e a prática social de Cláudio, situações estas, penso, que devem ser refletidas em espaços como escolas de ensino fundamental e médio e na própria universidade.

Vivemos sob organização social que exclui idéias e pessoas contestadoras do estado vigente, pela construção de modelos culturais fabricados e flutuantes, pela produção de estúpos culturais diversos ao mundo infantil e adulto e perspectivas políticas em geral. Há um novo domínio cultural que se dá pela liberação geral e irrestrita, contra a qual Cláudio sempre trabalhou. A própria transformação da infância em negócio, viabilizada através visibilidade corporal e infantil acentuadamente exposta, faz parte do jogo. Mas, embora a sociedade, particularmente pelas instituições formadoras, torna-se a cada dia aparentemente mais permissiva, cobra eficiência, disciplina e respeito dos que querem dela fazer parte, paradoxo que a geração atual tem de aprender a questionar.

No problemático quadro de relações que vivenciamos, por que Cláudio é uma boa referência para nos ajudar a perceber algum sentido para a vida e, em especial, para pensar a formação humana (retomo, aqui, para Cláudio, algumas reflexões que tenho afirmado para pensar Freire)?

Cláudio, porque é *filósofo* que briga a favor da consistência da pedagogia crítica e fomenta práticas coletivas que possibilitam sustentar a idéia de que a educação serve à transformação; porque constrói e teoriza a prática, não reduzida à experiência imediata, e desconstrói axiomas filosófico-pedagógicos, combatendo absolutismos dogmáticos e autoritários e relativismos licenciosos; porque quer que suas idéias e as idéias de autores com os quais nos convoca a dialogar sejam recriados, não aceitando que seus alunos se tornem discípulos ou seguidores de qualquer paradigma teórico-prático, mas recriadores curiosos de suas próprias curiosidades; porque nele é possível encontrar *gente e teoria* com o que, penso, poderia e deveria conversar *num outro nível*, ultrapassando, quiçá, leituras banalizadas da realidade ou leituras que separam dimensões humanas fundamentais à vida, em particular as “sentidas” no mundo acadêmico; porque nos ensina que é necessário confrontar permanentemente a validade

de seu texto e o texto de todos quantos buscamos, para que nos acompanhem na leitura da realidade e na construção de alternativas que possam diminuir o sofrimento humano, a urgência das urgências do presente; porque é um pensador que, tomando as vertentes teórico-filosóficas da dialética e da fenomenologia, busca superar o relacionamento oposto entre teoria e prática, desafiando e propondo a desdogmatização, também do estatuto de verdade da filosofia e da pedagogia *críticas*; porque, filósofo que pensa o seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar as relações sociais em seu contexto, não por certezas absolutas, atestado de falência da capacidade humana nos humanos, nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propõem referenciar práticas humanas, mantendo, como centralidade, a permanente possibilidade da dúvida como princípio epistemológico e político.

É por isso que a obra (vida religiosa e acadêmica, seus escritos etc) de Cláudio dá o que pensar, pois disponibiliza, para o mundo contemporâneo, possibilidades de confrontos teórico-práticos referentes à totalidade das relações, o que torna fundamental a problematização de verdades absolutas. Cláudio busca refundamentar a prática social, os amplos processos de formação e a escola em particular em sua base epistemológica e ética, condição de possibilidade de exercício moral mínimo em sociedade com vistas ao que é ontologicamente máximo na relação social. É pensador e educador que põe em cena o sujeito da educação, não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos, sempre em condições de sensibilidade à reciprocidade; sujeito, não na perspectiva ocidental-cartesiana, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. É assim que Cláudio, contra erudições em torno da negação da possibilidade da conscientização, é um pensador que mexeu com uma geração, embora não pouco pelo contraditório, talvez porque é pessoa e educador, filósofo e teólogo que não necessita gravar em placas de bronze suas reflexões e ações; continua gravando no coração de muitas pessoas mensagens de esperança e inconformismo permanente em relação à injustiça, iluminando caminhos sem precisar brilhar, ante intelectuais outros que *brilham* sem conseguir iluminar. Aceitando a companhia de McLaren, ao falar de Freire, porque o vocabulário filosófico de Cláudio “... *permite ao mundo (...)* *adquirir visibilidade (...)*”, não reduzindo o “(...) *o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais (...)*”.¹¹

¹¹ MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*. Lisboa: Porto, 1998, p.66.

Escrever sobre Cláudio, neste momento histórico, justifica-se porque é figura humana e intelectual que viveu e escreve com *raiva e amor*, sem o que não há esperança; porque defende a tolerância, não o intolerável; porque faz radical crítica ao radicalismo; porque ante tempos em que se recusam o sonho e a utopia, resgata a formação crítica, onde a história é fascinante aventura de desvelamento da verdade e não determinismo; porque critica a democracia quando não passa de *democratização da sem-vergonhice*; usando a expressão de Freire¹²; porque a esperança, dimensão ontológica humana, é o que teimosamente o coloca ante imperativos da existência histórica; porque crê na utopia – enquanto lugar que ainda não é mas que deve ser - que desafia humanos a romper redes de opressão; porque aproveita a riqueza da linguagem metafórica e teológica, sem perder a rigorosidade, para ajudar as pessoas a entender a história e praticar ações para fazer o mundo lugar/tempo *belo* para viver.

Assim, tomando escritos de Cláudio – adensando lembranças de aulas, processos formativos etc – afirmo que a sua *obra* autoriza a declarar que há uma diretriz que possibilita fundamentar a epistemologia, a política, a pedagogia e a moral, o que torna a retomada de valores como solidariedade, por exemplo, vigoroso para pensar *projeto histórico*. Cláudio ajuda a sustentar que o projeto de organização das relações humanas, ora em andamento, deve ser problematizado, tensionando-o, por exemplo, pelos valores extraídos da relação entre fé e razão.

Cláudio representa referência de liberdade, democracia e resistência, porque luta para que filósofos, educadores e teólogos atuem com os olhos, com os ouvidos, com as mãos, com a razão e com o coração, porque fala da realidade que experimentamos, experienciamos e sentimos. Com ela, a realidade, Cláudio não se contenta, tornando-se companheiro, não arrogante, em sua problematização.

E, para mostrar tal compromisso, recorro a dedicatória que Cláudio faz em fragmento de Tese de Doutorado, publicado em 1984, intitulada *Tolerância e Democracia: “À Maria, minha mãe, e à memória de meu pai, Alexandre, pela amizade e incentivo ao estudo, bem como ao povo simples das periferias de Pelotas, com quem aprendi a ver o que significa a intolerância social e política, e o anseio por justiça e democracia.”*

Transcrevemos, a seguir, *Curso de Alfabetização*, na íntegra, texto que o Cláudio preparou para Alfabetização de Adultos no Bairro Cruzeiro.

¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997 e *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

CURSO DE ALFABETIZAÇÃO

“É chegada a hora da ação! (Méd.)

“A Educação verdadeira não pode fazer outra coisa sem servir a esta necessidade ontológica do homem, a de sua expressividade.”

“Ao invés de dares um peixe àquêle que te pede ensina-o a pescar.” (Provérbio chinês)

O TEU DEVER

C O N S C I E N T E S da situação atual do nosso bairro Imaculado Coração de Maria, Cruzeiro e Brasília, quanto ao problema do analfabetismo, tentamos organizar um cursinho de alfabetização.

Estamos, assim, tentando uma alfabetização que nos parece a que precisamos. Identificada com as condições da nossa realidade de nossos bairros. Realmente instrumental porque integrada ao nosso tempo e à nossa época e levando o homem a refletir sobre a sua ontológica vocação de ser sujeito.

E pensamos em um método ativo capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso estaríamos repetindo os erros de uma educação passada, por isso instrumental.

Mas como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem o meio de superar suas atitudes mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se?

A Resposta nos parece estar:

- a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador.
- b) na modificação do conteúdo programático da educação.
- c) no uso de técnicas como a Redação e da Codificação.

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo.

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B.

Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

DIÁLOGO

A com B = comunicação
intercomunicação

Relação de “simpatia” entre os pólos, em busca de algo.

MATRIZ: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho para a nossa vivência, em todos os sentidos de nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos.

É o diálogo que opomos ao anti-diálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

O anti-diálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto de tudo isto. É desamoroso, é a-crítico, não gera criticidade exatamente porque desamoroso. Não humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto suficiente.

No anti-diálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isto, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados.

Precisamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vençamos o desamor acríptico do anti-diálogo.

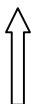
Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.

Esta alguma coisa deve ser o novo conteúdo gramático da educação que defendemos.

E parece-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura com o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fêz. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”.

ANTIDIÁLOGO

Relação de
“simpatia”
quebrada.



B = sôbre comunicado

MATRIZ – Desamoroso, inumilde, desesperançoso, sem fé, sem confiança, acrítico.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com o que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não mero e permanente objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se, criticamente, como fazedor dêsse mundo da cultura.

Descobriria que tanto êle, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.

Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é tôda a criação humana.

Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, elaboramos, após a “redução dêste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais “codificadas”, capazes de desafiar os grupos e levá-los, pela sua “descodificação”, a estas compreensões. Fotografamos estas situações, proporcionando assim uma perfeita integração entre educação e arte.

Reconhecidos, logo na primeira situação, os dois mundos – o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos – vão se sucedendo outras situações, em que ora se fixam, ora se ampliam as áreas de compreensão do domínio cultural.

A conclusão dos debates gira em tórno da dimensão da cultura como aquisição, sistemática, da experiência humana e que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização.

Todo êste debate é altamente criticizador e motivador.

O analfabeto apreende criticamente a necessidade da aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente dêste aprendizado.

E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente.

É uma incorporação.

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, se sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação.

Implica numa auto-formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que êle se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscamos um método que seja também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como esperamos, o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem.

CAMINHAI ENQUANTO TENDES LUZ

(Jo. 12, 35)

Foi-te dado de presente mais um dia. O que farás com êle?

Se não fizeres o bem será mais um dia perdido.

Há tanta coisa para se fazer: os teus têm necessidade de teu auxílio, da tua companhia, da tua compreensão, do teu afeto. A sociedade tem necessidade de ti, do teu trabalho, da tua inteligência, da tua cultura, da tua iniciativa, do teu exemplo. Quanta coisa há para fazer! Quanta gente que espera: os pobres esperam o teu socorro, os doentes a tua visita, os inseguros o teu conselho, os aflitos o teu conforto, os fracos o teu apoio, os ignorantes o teu ensinamento, os fatigados a tua colaboração, todos esperam a tua solidariedade e o teu amor.

Também a pequenina chama se torna preciosa no frio e no escuro, e também a mais humilde vida se torna maravilhosa se iluminar e aquecer alguém.

Analisemos agora as fases de elaboração e execução prática do método. Fases:

1. **Levantamento do universo vocabular** dos grupos com quem trabalhará.

Êste levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, em que não só se fixam os vocábulos mais

carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo.

Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte.

Esta fase é de resultados muito ricos, para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita.

As entrevistas revelam anseios, frustrações descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo.

As palavras geradoras devem sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fôssem.

2. A **segunda fase** é constituída pela escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Seleção feita sob critérios:

a) o da riqueza fonêmica;

b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);

c) o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

3. A **terceira fase** consiste na criação de situações típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

Estas situações funcionam como desafio aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que faz com as que não dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem.

São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais.

Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação tôda quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

4. A **quarta fase** consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores do debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro

devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.

5. **A quinta fase** é a leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldade no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos anteriormente. Atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu – tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não estará educando, mas deformando. Êste esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialógica, com que se evitam os perigos da tentação do anti-diálogo.

Confeccionando êste material em slides, ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates, as situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

EXECUÇÃO PRÁTICA

Projetada a situação com a primeira palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, inicia-se o debate em torno de suas implicações.

Sòmente quando o grupo esgotou, com a colaboração do coordenador, a análise (descodificação) da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Para a visualização e não para a sua memorização. Visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, representado na situação, apresenta-se, em outro slide, ou noutro cartaz, ou noutro fotograma – no caso de strip-film – a palavra, sem o objeto que nomeia.

Logo após, apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, de modo geral, vai identificar, provavelmente, como pedaços. Na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo.

Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser apresentadas em conjunto, do que se chega à última análise, a que leva ao reconhecimento das vogais. A ficha que apresenta as famílias em conjunto foi chamada por nós de “ficha-descoberta”. É que, através dela, fazendo a

síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas.

Apropriando-se criticamente e não memorizadamente – o que não seria uma apropriação – dêste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos.

Começa, então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a de composição de um vocábulo trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que vai debater-se para alfabetizar-se. Assim supomos.

Figuremos a palavra “tijolo”, como primeira palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que nomeia.

Visualizada a palavra dentro da situação, seria logo depois apresentada sem o objeto: Tijolo.

Após, vinha: ti-jo-lo.

Imediatamente à visualização das sílabas ou “pedaços” e fugindo-se de uma ortodoxia analítico-sintética, parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas.

A partir da primeira sílaba ti, motivar-se-ia o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de jo, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira.

Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada.

(ta-te-te-ti-to-tu), (já-je-ji-jo-ju), (la-le-li-lo-lu)

Reconhecido o ti, da palavra geradora tijolo, se propõe ao grupo que a compare com as outras sílabas, o que o faz descobrir, se começam igualmente, terminam diferentemente.

Desta maneira, não podem todos chamar-se de ti.

Idêntico procedimento para com as sílabas jo e lo e suas famílias. Após o conhecimento de cada família fonêmica, fazem-se exercícios de leitura para a fixação das sílabas novas.

O momento mais importante surge agora, ao se apresentarem as três famílias juntas:

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

“Ficha da Descoberta”

Após uma leitura em horizontal e outra em vertical, em que se surpreendem os sons vocais, começa o grupo, e não o coordenador, a realizar a síntese oral.

De um a um, vão todos “fazendo” palavras com as sílabas à disposição: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, lote, lula, tela, etc.

No dia seguinte, traz de casa, como tarefa, tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações de fonemas conhecidos. Não importa que traga vocábulos que não sejam termos. O que importa, no dia em que pôr o pé neste terreno de nôvo, é a descoberta do mecanismo das combinações fonêmicas.

O teste dos vocábulos criados deve ser feito pelos grupos, com a ajuda do educador, e não por êste apenas, com a assistência do grupo.

Apresentamos agora a seguir algumas situações existenciais, que talvez possibilitem a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários.

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. Deve-se fazer perceber a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fêz o poço? por que o fêz? como o fêz? 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 explicitaria num primeiro nível, o de subsistência.

O homem fêz o poço ou a torneira, dependendo da região, porque teve necessidade de água. E fêz na medida em que, relacionando-se com o mundo fêz dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fêz 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.

2ª SITUAÇÃO - Diálogo mediado pela natureza.

Na discussão anterior já se deve ter chegado à análise das relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo deve ser motivado à análise do diálogo. Da comunicação entre os homens.

Do encontro entre consciências. Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

As três situações que seguem, constituem uma série em cuja análise se ratifica o conceito de cultura, ao mesmo tempo em que se discutem outros aspectos de real interesse.

3ª SITUAÇÃO - Caçador iletrado.

Inicia-se o debate desta situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. Suponhamos que digam que neste quadro a cultura seja o arco e a flecha, as penas com as quais o índio se veste. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: “As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura.” Distinguindo-se a fase histórico-cultural do caçador da sua, deve chegar o grupo ao reconhecimento do que seja uma cultura iletrada. Deve descobrir que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação.

Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem, então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta concepção, cremos, para alguns será um tanto dramática.

4ª SITUAÇÃO - Caçador letrado (cultura letrada).

Ao ser projetada esta situação, certamente vão identificar o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Discute-se o avanço tecnológico representado na espingarda em confronto com o arco e a flecha. Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento.

5ª SITUAÇÃO - O caçador gato.

Nossa intenção, com esta série, entre outras, é estabelecer uma diferença faseológica entre os dois caçadores e uma diferença ontológica

entre eles e o terceiro. É claro que não se iria nos debates falar em faseologia nem em ontologia. O povo, porém, com sua linguagem e a seu modo, percebe estas diferenças. Nunca esquecer que destes três, só dois são caçadores – os dois homens. São caçadores porque fazem cultura antes e depois caçam, e também enquanto caçam.

O terceiro, o gato, não faz cultura, antes nem depois da caçada, não é caçador. É perseguidor. Faz-se uma diferença sutil entre caçar e perseguir. Em essência, o que há de fundamental – fazer cultura – deve ser captado.

Do debate, certamente surgirá toda uma riqueza de observações a propósito do homem e do animal. A propósito do poder criador, da liberdade, da inteligência, do instinto, da educação, do adestramento.

6ª SITUAÇÃO - O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho.

Projetada esta situação, inicia-se a discussão a propósito do que representa. Que vemos? Que fazem os homens? Estão alternando a matéria da natureza com o trabalho.

Após uma série de análises que são feitas sobre o trabalho, se pergunta da possibilidade de resultar, do trabalho representado na situação, um objeto de cultura.

Ao que certamente vão responder que sim: - por exemplo – “um jarro”, “uma quartinha”, “uma panela”, etc.

7ª SITUAÇÃO - Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza.

Muitos irão dizer: “Faço cultura. Sei fazer isto”. Muitos, referindo-se às flores que estão no jarro, vão dizer: “São natureza, enquanto flores. São cultura, enquanto adorno”.

Reforça-se, agora, o que de certa maneira já deve ter sido despertado desde o início – a dimensão estética da cultura, da obra criada. E que será bem discutida na situação imediata, quando se analisar a cultura no nível da necessidade espiritual.

8ª SITUAÇÃO - Poesia.

Inicialmente, o coordenador do debate lê, pausadamente, o texto projetado. Caracteriza-se a poesia como popular. Seu autor é um homem simples do povo. Discute-se em torno de se a poesia é ou não cultura. É tão cultura como o jarro, mas é diferente do jarro. Perceberão, na discussão, em termos críticos, que a manifestação poética responde a uma necessidade diferente, cujo material de elaboração não é o mesmo.

Depois de discutirem vários aspectos da criação artística popular e erudita, não apenas na área da poesia, o coordenador relê o texto e o submete à discussão do grupo.

9ª SITUAÇÃO - Padrões de comportamento.

Interessa-nos com esta situação analisar os padrões de comportamento, como manifestação cultural, para, em seguida, discutir-se resistência à mudança. O quadro apresenta um gaúcho do Sul e um vaqueiro de Nordeste brasileiro, vestidos cada um a sua maneira.

Através de suas vestes chegamos à discussão de algumas de suas formas de comportamento. Vemos aí tradições de duas regiões brasileiras – sul e norte. Tradições de vestir. Mas, antes de se formar as tradições, houve uma necessidade de vestir assim – um, com roupa quente, outro, com roupa grossa de couro. Às vezes, passa a necessidade, mas fica a tradição.

A análise desta situação, tanto quanto as demais, será muito rica. Deve-se obter o que se pretende: a caracterização dos padrões de comportamento como uma manifestação cultural.

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 fundamental, que caracteriza o processo brasileiro.

A democratização da cultura, diz-se, tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós. Além desses debates do propósito da cultura e de sua democratização, analisa-se também o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o aclaramento 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. É a conseqüência da 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 assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com 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.

Mas na medida em que, implicando em todo êste esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com o 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.

Vejamos, agora, as 17 palavras geradoras do universo vocabular do povo para maior esclarecimento da equipe.

Apresentamo-las, contudo, sem as situações existenciais em que são colocadas, apenas com algumas possíveis dimensões da realidade que poderão ser analisadas quando surgirem nas discussões das situações.

Palavras Geradoras

1) FAVELA

Necessidades fundamentais: a) habitação; b) alimentação; c) vestuário; d) saúde; e) educação.

Repitamos, agora, em linhas gerais, com a palavra geradora favela, o que fizemos anteriormente com a palavra tijolo.

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 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
VA - VE - VI - VO - VU Ficha de Descoberta
LA - LE - LI - LO - LU

O grupo começa, então, a criar palavras com as combinações à sua disposição.

2) CHUVA

Aspectos para discussão: influência do meio ambiente na Vida Humana. O fator climático na economia de subsistência, desequilíbrios regionais do Brasil.

3) ARADO

Aspectos para discussão: Valorização do trabalho humano. O homem e a técnica: processo de transformação da natureza. O trabalho e o capital.

4) TERRENO

Aspectos para discussão: Latifúndio. Irrigação. Riquezas naturais. Defesa do patrimônio nacional.

5) COMIDA

Aspectos para discussão: Subnutrição. Fome – do plano local ao nacional. Mortalidade infantil e doenças derivadas.

6) BATUQUE

Aspectos para discussão: Cultura do Povo. Folclore. Cultura Erudita. Alienação Cultural

7) TORNEIRA DE ÁGUA

Aspectos para discussão: Saúde e endemias. Educação sanitária. Condições de abastecimento de água.

8) BICICLETA

Aspectos para discussão: Problema de transporte. Transporte coletivo.

9) TRABALHO

Aspectos para discussão: Processo de transformação da realidade. Valorização do homem pelo trabalho. Trabalho manual, intelectual e tecnológico. Artesanato. Dicotomia: trabalho manual – trabalho intelectual.

10) SALÁRIO

Aspectos para discussão: Plano econômico. Situação do homem: a) remuneração do trabalho – trabalho assalariado e não assalariado; b) salário mínimo; c) salário móvel.

11) PROFISSÃO

Aspectos para discussão: Plano social. O problema da empresa. Classes sociais e mobilidade social. Sindicalismo.

12) GOVERNO

Aspectos para discussão: Plano político. Democracia. Eleições – participação popular.

13) MANGUE

Aspectos para discussão: A população do mangue. Paternalismo. Assistencialismo. Ascensão de uma posição de objeto destas populações para a de sujeito.

14) FÁBRICA

Aspectos para discussão: Formação econômica do Brasil. Desemprego.

15) ENXADA

Aspectos para discussão: Tecnologia e reforma. Oficinas.

16) TIJOLO

Aspectos para discussão: Reforma urbana. Aspectos fundamentais. Planejamento. Relacionamento entre várias reformas.

17) RIQUEZA

Aspectos para discussão: O Brasil e a dimensão universal. Confronto da situação de riqueza e pobreza. O homem rico X o homem pobre. Nações ricas X nações pobres. Países dominantes e dominados. Países desenvolvidos/ países subdesenvolvidos. Emancipação nacional. Ajuda efetiva entre as nações e a Paz Mundial.”

Neiva Afonso Oliveira é professora da UCPEL, doutora em Filosofia Política da PUCRS. É professora colaboradora do Pós-Graduação em Filosofia da UFPel, participa de grupos de pesquisa nas linhas de Ética, Filosofia Política e Políticas Públicas e desenvolve projeto em parceria com pesquisadores da Universität Kassel (Alemanha) e PUCRS. Publicou o livro *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias* (PUCRS, 2000) e diversos artigos, entre os quais “Cidadania e participação política: uma contribuição ao debate a partir de C. B. Macpherson” (*Sociedade em Debate*, 2000). É organizadora da obra *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling* (Educat, 2003), onde escreve o capítulo “John Rawls: direito internacional e liberalismo conservador”

E-mail: neiva@ufpel.tche.br

Gomercindo Ghiggi, mestre em Filosofia (PUCRS) e doutor em Educação (UFRGS), é professor de Filosofia da Educação na UFPel. Dedicar-se especialmente aos estudos freirianos. Os vários trabalhos que tem publicado buscam articular a filosofia, a educação e as relações sociais. Entre seus escritos mais recentes estão *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação* (Seiva, 2002) e o capítulo “Diálogos de John Dewey com Paulo Freire: o imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade” (In: *Fides et Ratio*. Pelotas: Educat, 2003)

E-mail: gghiggi@terra.com.br

Artigo recebido em dezembro/2003.