

PAULO FREIRE

## Conscientização e Alfabetização — Uma nova visão do Processo

ENTENDEMOS QUE, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dêle, possível de ser conhecida, em que não apenas está, mas *com* a qual se defronta. Daí o ser de relações que é êle e não só de contactos. Porque está *com* esta realidade, na qual se acha, é que se relaciona com ela. As relações que trava com essa e nessa realidade (relações pessoais, impessoais, corpóreas, incorpóreas) apresentam uma ordem tal de conotações que as distinguem totalmente dos puros *contactos*, característicos da outra esfera animal. Por isso mesmo o conceito de *relações*, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência, e de temporalidade.

Há uma pluralidade nas relações do homem com seu mundo na medida em que responde aos desafios dêsse mesmo mundo em sua ampla variedade. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em relação aos diferentes estímulos que lhe emite o contexto, mas em relação ao mesmo estímulo. No jôgo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz

tudo isso com a consciência de quem usa uma ferramenta. Com a certeza de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações do homem com o mundo, por isso mesmo, há uma pluralidade na própria singularidade.

E há também uma nota presente de criticidade em suas relações.

A captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade, como dos laços que prendem um fato ou dado a outro, é ontologicamente crítica, por isso reflexiva, e não puramente reflexa como bem cabe à esfera dos contactos.

Daí que seja capaz o homem e só êle de transcender — de discernir — de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir um eu de um não-eu. De travar relações incorpóreas. De relacionar-se com o seu Criador.

Aí, também, a raiz de sua própria temporalidade, que êle ganha precisamente quando, varando o Tempo, de certa forma, então, unidimensional, atinge o ontem, o hoje e o amanhã. Na história de sua Cultura terá sido o seu primeiro discernimento — o do tempo — o da tridimensionalidade do tempo (1).

O “excesso” de tempo sob que via o homem iletrado comprometia a sua

própria temporalidade a que chega com o primeiro discernimento a que nos referimos. E com ela à sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante de que não tem consciência.

Tôdas as características das relações que o homem trava com sua realidade e na sua realidade e a partir dela fazem delas (relações) algo de conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo — porque com êle — não se esgota em mera passividade.

Não se reduzindo a nenhuma das duas dimensões — a natural e a cultural — de que participa, da primeira pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem é um ser eminentemente interferidor.

Sua ingerência em ambos êsses mundos não o deixaria, a não ser distorcida e acidentalmente, como um simples espectador a quem não fosse permitido interferir para modificar.

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto-objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura.

A sua integração a seu contexto — resultante de estar não apenas nêle mas com êle — e não sua adaptação ou acomodação, próprias da esfera dos *contactos* — implica em que tanto a visão de si mesmo como a de seu mundo não podem absolutizar-se de modo que se sinta êle um ser desgarrado e suspenso ou seu mundo algo sôbre que apenas êle

se ache. A sua integração o enraiza e o temporaliza. Faz dêle, na expressão de Marcel, um ser “situado” e um ser dotado”.

Não houvesse esta integração que é uma nota de suas relações e que se aperfeiçoa na medida em que se critica — fôsse êle apenas um ser da acomodação ou do simples ajustamento e a História e a cultura — domínios exclusivamente seus — não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, tôda vez que se tem suprimido a liberdade humana, queda êle um ser meramente ajustado ou acomodado. Sacrifica-se e compromete-se assim a sua disposição ontológica para a integração.

A capacidade de integrar-se — que se funda no espírito — superior à de se acomodar, é que possibilita ao homem a própria rebeldia como a obediência autêntica, que é adesão, jamais passividade.

É porque se integra — na medida em que se relaciona — e não apenas se *acomoda* — que o homem cria e recria e decide.

Dai que os *contactos* impliquem, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas, imanentes e “inconsequentes”. Dêles resulta a acomodação, não a integração.

É bem verdade que os achados modernos da Psicologia Animal vêm revelando um tipo inteligente de reação, em macacos que chegam mesmo a apresentar respostas em um nível de inteligência humana de 3 a 4 anos de idade. Falta-lhes, porém, adverte o prof. Kehler, a qualidade espiritual que os possibilitaria relacionar-se — no sentido aqui exposto — com o seu mundo. Dai

a sua acomodação ao mundo, nunca a sua *integração* com êle.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que êle vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jôgo dialético de sua relações — com que marca o mundo refazendo-o e com que é marcado — que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas.

E na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo que o homem participa dessas épocas. E o faz melhor tôda vez que, integrando-se ao espírito delas, se apropria de seus temas fundamentais, reconhece suas tarefas concretas.

Saliente-se, desde que já, a necessidade permanente de uma atitude crítica, sômente como poderá o homem realizar sua vocação natural de *integrar-se*, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção que seus temas são captados e suas tarefas são resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes. Anuncia-se neste momento o Trânsito para uma nova época.

Uma época histórica representa assim uma série de aspirações, de anseios, de valôres, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas e a que apenas os “antecipados” opõem dúvidas e sugerem reformulações.

A passagem de uma para outra épo-

ca se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valôres emergentes em busca de afirmação, de plenificação, e valôres do ontem, em busca de preservação.

Quando isso ocorre, instala-se o Trânsito. Verifica-se um teor preponderantemente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade. Porque dramático fortemente desafiador e o Trânsito se faz então enfaticamente optativo. Daí que, nutrindo-se de mudanças seja o Trânsito mais do que estas. Êle implica realmente nesta marcha acelerada que a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem tôda mudança é Trânsito.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam dentro do jôgo normal resultante da própria busca dos temas em plenitude. Quando porém êstes temas iniciam seu esvaziamento e perdem sua significação e novos temas emergem, a sociedade começa a passagem para outra época.

Nestas fases, mais do que nunca, se faz indispensável a *integração*. *Vive* hoje o Brasil, exatamente, o Trânsito de uma para outra época.

Daí não ser possível ao educador — hoje mais do que ontem — discutir o seu tema específico, desmembrado do tecido geral do nôvo clima cultural que se instala, como se pudese êle operar isoladamente.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados na sociedade brasileira, de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os

temas e tôdas as tarefas características de uma “sociedade fechada”.

A nossa preocupação hoje — de resto difícil — será a captação de novos anseios que, consubstanciando-se, nos levarão a uma sociedade aberta e, distorcendo-se, poderão levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado.

A educação, por isso, no Trânsito que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar com o Trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lúcidamente — no Trânsito — o que esteja nêle mas não seja *dêle*, do que, estando nêle, seja realmente *dêle*.

Sendo o Trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de “adentramento”. De alongamento da velha sociedade que se esvazia e que se despeja nêle querendo preservar-se. De “adentramento” na nova sociedade que anuncia e que, através *dêle*, se engendra na velha. A tendência do Trânsito é porém, pelo jôgo das contradições bem fortes de que se nutre, ser palco da superação total dos temas esvaziados do ontem pela vitalidade dos novos temas. Quando isto ocorre, já não há Trânsito e a sociedade se encontra em seu ritmo normal de mudanças, com seus temas e suas tarefas em busca de plenificação e à espera de nôvo Trânsito.

Por isso também é que o Trânsito pertence muito mais ao nôvo tempo de que é o anunciador do que ao velho. E que *êle* tem algo nêle que não é *dêle*, enquanto não pode ser do amanhã.

O ponto de partida do nosso Trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade escravocrata, com o centro de decisão de sua economia e de sua cultura fora dela. Economia por isso mesmo comandada por um mercado externo e não por um interno que não havia. Reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso, alienada. Objeto e não sujeito. Sem povo. Antidialogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo ao invés de com *êle* integrada.

Esta sociedade *rachou-se*.

A rachadura decorreu da perda de equilíbrio que mantinha o sistema de forças da sociedade fechada. As alterações econômicas, mais fortes neste século e que começavam incipientemente no século passado, com as inicialmente indecisas “substituições de importações” foram os fatores decisivos do processo de “abertura” de nossa sociedade.

Se ainda não somos uma sociedade aberta, já não somos uma sociedade fechada. Parece-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais.

Não tememos afirmar que a nossa salvação democrática estará em nos fazermos uma sociedade homogeneamente aberta.

Êste fazermos-nos uma sociedade “aberta” constitui um dos fundamentais desafios do nosso hoje a exigir adequada resposta.

Em si mesmo, êste desafio se acha en-

volvido por uma série de forças contraditórias — internas e externas. Umas que pretendem através de respostas verdadeiras, superar a situação dramática de que êle nasce e levar-nos pacificamente às soluções desejadas. Outra buscando, a todo custo, ingênua e reacionariamente, entrar o avanço e fazer-nos permanecer — como se fôsse possível — no estado atual.

Neste momento, dividem-se os homens e as instituições num sentido amplo, que comporta categorias intermediárias, em reacionárias e progressistas. Em homens e instituições que apenas estão *no Trânsito* e homens e instituições que não apenas estão, mas são do Trânsito. É que o Trânsito é realmente optativo.

No momento em que a rachadura se faz e a sociedade entra em Trânsito, fatos novos se sucedem a provocar novos fatos.

Instala-se então, em pleno Trânsito o fenômeno que Mannheim chama de “Democratização fundamental” que implica em uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico. É esta democratização fundamental que se abre em leque, apresentando dimensões interdependentes — a econômica, a social, a política e cultural — que caracteriza a presença participante do povo brasileiro, que no estágio anterior não existia.

Encontrava-se então o povo na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade no Trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na *emergência*, descruza os braços e renuncia à especulação e exige a ingerência. Já não

se satisfaz em assistir. Quer participar. Quer decidir. E o faz. Deixa de ser objeto para ser sujeito.

Sem passado de experiências decisórias, dialogais, emerge o povo em rebelião (2).

A aceitação do povo em posição participante é uma atitude de quem é do Trânsito, oposta à de quem apenas esteja no Trânsito, considerando indébita esta participação. O primeiro será progressista — o segundo reacionário.

Mas, é natural que as épocas de Trânsito sejam assim fortemente contraditórias. Elas apresentam o embate violento, às vêzes, entre velhas formas de ser, de comportar-se, de valorizar, que insistem em preservar-se, e as novas, menos carregadas de história, que buscam afirmar-se. É o choque entre essas formas — típico do Trânsito — que lhe dá a aparência de *crise* ou de caos. Na verdade, não há crise, no sentido desvalorativo.

Há passagem. Há partejamento, com tôdas as implicações desses processos.

Há também, por outro lado, como contradição à presença crescentemente participante do povo o nucleamento das forças reacionárias que pretendem exatamente deter o avanço da democratização fundamental.

Num primeiro momento essas forças reagem espontaneamente. Elas sentem na democratização uma ameaça a seus privilégios. Agrupam-se então para defendê-los. Numa segunda fase, essa reação já não é espontânea. Arregimentam-se os representantes daquela elite detentora dos privilégios. Atraem para si os “teóricos”. Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas.

E, em nome da liberdade, repelem a participação do povo. E defendem “uma estranha democracia sem povo, que a atrapalhe e perturbe” na constatação irônica do prof. Djacir Menezes.

Rotulam os que se integram no Trânsito e se fazem representantes dêle de “subversivos”.

De “subversivos” dizem, “porque ameaçam a ordem”. Esquecem-se porém de que o conceito de *ordem* não é só ético mas histórico, também.

De um ponto de vista puramente ético não houve ordem na sociedade fechada de onde partimos, uma vez que se fundava na exploração de muitos por poucos. Histórica ou faseologicamente, havia ordem naquela sociedade, resultante do equilíbrio de forças que a mantinham. Os contingentes de povo sociologicamente inexistente, imersos no processo, não percebiam em termos as bases expoliadoras daquela *ordem*.

Acomodavam-se a ela. À medida em que o povo se constitui como entidade decisória e emerge no processo histórico percebe rapidamente que os fundamentos da ordem que o minimizava já não têm sentido. Levanta-se então contra a ordem, que é desordem hoje, já não só ética, mas sociológica.

Para os representantes das classes aquinhoadas pela ordem anterior atacá-la e tentar sua superação é subvertê-la. Na verdade, subversão agora é mantê-la fora do tempo.

Por isso a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites conscientes ou não de privilégios. Daí a subversão não seja apenas de quem não tendo privilégios quer tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendem mantê-los.

Por isso mesmo, numa sociedade em Trânsito como a nossa, subversivo tanto é o homem comum, “emergente” em posição ingênua no processo histórico, em busca de privilégio, como subversivo é aquele que pretende manter uma ordem defasada.

E na medida em que êstes últimos insistam em sua atitude reacionária, coerentemente fatal, ameaçaremos na verdade o processo de abertura da sociedade brasileira.

A essas forças internas a pretenderem esmagar a democratização fundamental se juntam, inclusive embasandossas, forças externas interessadas na não transformação da sociedade brasileira de objeto a sujeito dela mesma.

Como as internas, as externas tentam suas pressões e imposições e também seus “amaciamentos”, suas soluções assistencialistas.

Opomo-nos a estas soluções assistencialistas ao mesmo tempo em que não aceitamos as demais porque estas guardam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradizem a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradizem o processo de democratização fundamental em que estamos situados. A verdadeira assistência por isso é a que ajuda alguém a ajudar-se.

A Aliança para o Progresso nos parece uma dessas formas amaciadoras. Ela é o resultado direto da revolução cubana. Muitos a entendem como algo nôvo, um capítulo inteiramente nôvo nas relações entre os EUA e a América La-

lina. Nós a entendemos apenas e simplesmente, como uma seqüência lógica da guerra fria, produto da luta pela hegemonia mundial entre as duas facções: EUA e URSS. Perceberam os Estados Unidos, principalmente a partir da revolução cubana, que a América Latina representa uma importante força na estratégia daquela luta mundial. Esta percepção infelizmente é feita a partir da visão de sua sociedade e isto faz necessariamente com que os objetivos do programa de ajuda sejam os objetivos de quem dá e não os de quem recebe.

Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se deterá a marcha da sociedade brasileira em busca de sua afirmação. Nem com estas, nem com outras, de caráter violentamente opressor.

O de que se precisa urgentemente é de dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e nunca sôbre êle, ou simplesmente para êle. É de se fazerem as reformas básicas: a constitucional, a agrária, a bancária, a urbana, a fiscal, a educativa, e a tecnológica, como acrescentaria Gilberto Freyre, de que resultem os instrumentos hábeis com que façamos a nossa real emancipação interna e externa.

É apanhar êsse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e levá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente.

De sua posição inicial de intransitivação da consciência característica da imersão em que estava, passou, na emergência que fêz, para um novo estágio — o da transitivação-ingênua. Da transitivação-ingênua, não involuindo para o estágio anterior, ou se promoverá para a

transitivação-crítica ou se distorcerá para a fanática (3).

Parece-nos que êste é hoje, no trânsito brasileiro, um dos mais fortes desafios a cientistas sociais, a homens públicos, a religiosos, a educadores.

A inserção a que nos referimos resultará da promoção da transitivação ingênua para a crítica.

Daí a necessidade de uma educação altamente criticizadora. De métodos educativos ativos.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o Trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural — a que domestica e acomoda. A que comunica e não a que faz comunicados.

## II Parte

Preocupados com a questão da democratização da cultura dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos deficits quantitativos e qualitativos de nossa educação.

Êstes deficits, realmente alarmantes, constituem óbices ao desenvolvimento do país. São termos contraditórios ao ímpeto de sua emancipação.

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais.

Surpreenderamos a apetência educativa das populações urbanas, associada diretamente à transitivação de sua consciência e certa inapetência das rurais,

ligada à intransitivização de sua consciência. Hoje em mudança já.

Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com êle, nunca exclusivamente a oferecer-lhe.

Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico, para elas.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fôsse a sua vulgarização ou por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a êle doássemos.

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contactos com proletários e sub-proletários, como educador.

Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas e educação e cultura popular — O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura.

Na primeira, que aqui nos interessa, instituímos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações.

A programação desses debates nos era dada pelos próprios grupos através

de diálogos que mantínhamos com êles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater.

Nacionalismo, Remessa de Lucros para o estrangeiro, Evolução Política do Brasil, Desenvolvimento, uma Política para o Desenvolvimento, Analfabetismo, Voto do Analfabeto, Socialismo, Comunismo, "direitismo", SUDENE, democracia, Ligas Camponesas, eram entre outros, temas que se repetiam de grupo a grupo.

Êstes assuntos eram então tanto quanto possível reduzidos a ajudas visuais, acrescentados de outros e apresentados em forma dialogal aos grupos.

Os resultados eram surpreendentes.

Com seis meses de experiência, perguntávamos a nós se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse resultados iguais na alfabetização, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Partíamos de alguns dados fundamentais, científicos, filosóficos, metodológicos, a que se juntaram outros com a colaboração do jovem universitário Carlos Augusto Nicéias, dos professores Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso, Elza Freire, Jomard Britto e demais componentes do SEC (4).

Admitíamos que a posição normal do homem, como já afirmamos no início deste trabalho, era a de não apenas estar na realidade externa, mas com ela.

A de travar relações permanentes com esta realidade, de que decorria o acrescentamento concretizado na realidade cultural.

Não há dúvida também de que, entre as várias relações que o homem estabelece com a sua realidade realiza uma específica — de sujeito para objeto —

de que decorre o conhecimento. Esta relação também é feita pelo homem comum. Pelo analfabeto. A diferença entre a relação que êle trava neste campo, e a nossa, está em que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existem entre os dados, se faz via sensível e a nossa, via crítica. Desta forma, da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, surge um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica.

O que teríamos de fazer, pensávamos, era, baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Lengrand, colocar entre a compreensão mágica da realidade que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: *Pensar*. Teríamos, em outras palavras, de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade. Fazê-lo sentir-se capaz de superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica. Se isto fôsse feito, então, estaríamos levando o homem a substituir a captação mágica por captação cada vez mais crítica e assim, levando-o a formas de ação também críticas.

Um outro dado de que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa experiência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa.

A nosso tempo. A nosso espaço. Teríamos de levar em consideração as várias condições de tempo e de espaço brasileiros. E se nós já pensávamos em método ativo que fôsse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, es-

sas situações teriam de ser existenciais para os grupos.

Fora disso, estaríamos repetindo as falhas de uma educação alienada, por isso ininstrumental.

Um outro ponto básico, que vem sendo objeto de estudo do prof. Jarbas Maciel, da equipe do SEC, apoiado em Pavlov, é exatamente o do mecanismo da captação que o homem faz não só dos objetos da realidade, mas dos nexos entre os objetos e os dados reais.

Diante dos objetos, impressionado por êles, instala-se na sua realidade interna um sistema de percepções. Estas percepções ancoram nos objetos reais. Diretamente ligadas a estas percepções, formam-se então as suas expressões verbais.

O primeiro sistema de sinalizações é universal.

A percepção de mesa, de pedra, etc. é comum a qualquer homem.

Sobre o segundo sistema, fazendo parte dêle, se levanta um possível sub-sistema, o das expressões gráficas das expressões verbais das percepções.

É exatamente êste que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por êle que se escreve. E é êle que o analfabeto não tem. A sua montagem, porém, não há de ser feita de fora para dentro nem de cima para baixo. Mas há de ser feita pelo próprio homem com a ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem do terceiro sistema como uma doação.

Teríamos de pensar igualmente na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica, como a nossa.

Não acreditávamos na necessidade de 40, 50 ou mais palavras geradoras para a introdução dos fonemas básicos da língua. Seria, como é, uma perda de tempo. Dez a quinze, nos pareciam o suficiente.

O prof. Jarbas Maciel, à luz dos achados que vêm sendo feitos, sobretudo pelos lógicos matemáticos, como Bertrand Russel, no campo da redução a vocabulários mínimos das ciências, está trazendo novas contribuições a nosso trabalho.

A própria análise que vimos fazendo da sociedade brasileira atual, como uma sociedade em Trânsito, nos servia igualmente de suporte.

Sentimos que seria urgente uma educação que fôsse capaz de contribuir para aquela inserção a que nos referimos anteriormente. Inserção que, apanhando o povo na emersão que êle mesmo fêz com a rachadura da sociedade, fôsse capaz de promover-lhe a transitividade ingênua em criticidade, sòmente como evitamos sua massificação.

Êste é realmente um dos objetivos fundamentais de nossa experiência ou de nossa ação educativa, ao mesmo tempo que um dado seu.

Mas, como fazer? Como levar o homem analfabeto à superação de suas atitudes básicas, mágicas, diante de sua realidade,?

Como levá-lo à montagem de seu sistema de sinalizações? Como ajudá-lo a inserir-se?

A resposta seria um método ativo, dialógico, por isso crítico e criticizador.

Sòmente um método dialógico, ativo, participante, poderia realmente fazê-lo. Sòmente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e

que implica numa relação de como conseguir êsses objetivos.

Quando os polos A e B se "simpatizam" em tórno do objeto da comunicação, há realmente diálogo. Um não se hipertrofia diante do outro que se atrofia. Ambos procuram a verdade e se respeitam nessa procura. Se, porém, A se superpõe a B, em posição passiva, e lhe faz "doações" aí inexistente o diálogo. Desaparece a comunicação e só há comunicados. Êste vem sendo um dos pecados da educação brasileira, que continúa por isso preponderantemente assistencializadora.

Desta forma, partimos para algumas superações que nos pareciam fundamentais aos objetivos desejados.

Ao invés de escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, em contradição, portanto, com a dinâmica do Trânsito, lançamos o Círculo de Cultura. Como decorrências, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. À aula, pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas.

Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que êle desse comêço à reformulação de seu saber preponderantemente mágico. Precisávamos também de que êsse algo fôsse uma fonte de motivação para o analfabeto querer êle mesmo montar o seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa em relação direta, como já foi dito, com a transitivação de consciência.

Era preciso, por outro lado, superar um certo fatalismo, sobretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizam Deus ou o destino, ou a sina, pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana.

Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, através de reduções, o conceito antropológico de cultura (5).

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 comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que êle não fêz. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador.

O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto.

A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores.

Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor dêsse mundo da cultura. Descobriria que êle, como o letrado, ambos têm um impeto 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 uma grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é tôda criação humana.

Para tal introdução, ao mesmo tempo gnoseológica e antropológica, elaboramos onze situações encadeadas, sem texto

nenhum e capazes de provocar os grupos e levá-los a essas compreensões.

A primeira situação inaugura as curiosidades do analfabeto que, “des-temporalizado, começa na integração no tempo” (6).

“Concluído o debate desta primeira situação, o homem toma consciência de ser já culto” (7).

É impressionante vermos como se travam os debates e com que lucidez o analfabeto responde às questões sugeridas na situação.

Das setas que ligam o homem a seres e objetos da realidade na situação em foco, e com que pretendemos sugerir o ser de relações que é o homem e não de contactos, dizem sempre que representam a “ciência” ou o “juízo”, o “celebro” do homem. São expressões populares estas que traduzem a “auto-consciência” e *consciência* de nossas formulações.

Muitos dêles durante os debates das situações de onde retiramos o conceito de cultura, afirmam que não se lhes está dizendo “nada de novo, e sim refrescando minha memória”.

“Faço sapatos, diz outro, e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutô que faz livros”.

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

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como sendo aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa sociedade letrada, já não se faz via oral,

como nas sociedades 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 mesma.

Consideremos agora o método de alfabetização, “contido no que se pôde chamar de sistema, pela amplitude que revela” (8).

Segundo os processos psicológicos, os métodos do ensino da leitura vêm sendo classificados pelos especialistas em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos, como alongamento dos dois, temos os chamados métodos analíticos-sintéticos.

Para o prof. William Gray, (9) em que pese o reconhecimento da validade desta classificação, os métodos de ensinamento de leitura se alinham em dois grandes grupos, que êle chama a antigos e muito especializados e métodos modernos, mais ou menos ecléticos.

Segundo ainda o prof. Gray, esta classificação apresenta uma dupla vantagem — “é relativamente simples, não se prestando a controvérsia e aplica-se a todos os métodos utilizados para ensinar a ler caracteres alfabéticos, silábicos ou ideográficos”.

Os métodos antigos se classificam, ainda segundo o prof. Gray, em duas classes — “a daqueles que se fixam nos elementos vocabulares e no seu valor fonético, para chegar à identificação dos nomes e a dos que consideram de uma vez só as unidades lingüísticas mais importantes, insistindo sôbre a compreensão”.

Na primeira classe, situa o prof. Gray “os métodos alfabético-fonético, silábico, em que já se surpreende uma superação

do método sintético, precisamente porque o elemento de base do ensinamento é a sílaba”.

Após analisar a segunda classe dos chamados métodos antigos, refere-se aos que chama de métodos modernos.

Discute então as tendências modernas que enquadra em duas grandes categorias:

Tendências ecléticas.

Tendências centradas no aluno.

A tendência eclética abarca exatamente a síntese e a análise, propiciando o método analítico-sintético.

Nossa experiência se enquadra entre as novas tendências.

É um método eclético em que jogamos inclusive com a elaboração de texto em colaboração com os alunos.

#### — Fases do método —

I — Levantamento do universo vocabular do grupo.

Êste levantamento é feito através de encontros informais entre os educadores e os analfabetos em que se fixam os vocábulos mais carregados de certa emoção. Vocábulos ligados à experiência existencial do grupo, de que a profissional é parte.

Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, pela exuberância não muito rara da linguagem do povo.

Os entrevistados revelam inclusive anseios, frustrações, descrenças, como também certos momentos estéticos de sua linguagem.

Em levantamentos vocabulares que temos hoje nos arquivos do SEC, de áreas rurais e urbanas, do nordeste e

sul do país, não são raros êsses exemplos.

“Janeiro em Angicos”, disse um homem dêste sertão do Rio Grande do Norte, “é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado prá judiar de nós”. Afirmção ao gôsto de Guimarães Rosa, disse dela o prof. Costa Lima, secretário da revista Estudos Universitários e da equipe do SEC (10).

“Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros”, disse uma analfabeta do Recife, e um homem de Florianópolis revelando o processo de emersão, característico do Trânsito brasileiro: “O povo tem resposta”. “Não tenho paixão de ser pobre, mas mesmo em tom magoado”.

II — Seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério:

a — o da riqueza fonêmica;

b — o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.

III — Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar.

Estas situações irão funcionar como elementos desafiadores do grupo. O debate em tórno delas irá, como o que se faz com as de culturas, levando o grupo a se conscientizar para que depois e concomitantemente à conscientização alfabetize. Estas situações locais abrem perspectivas, porém, para análises de problemas regionais e nacionais. Nelas vão se colocando então os vocábulos geradores escolhidos, na gradação de suas dificuldades fonêmicas.

IV — Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho.

V — Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

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

Projetada a situação com a primeira palavra geradora — representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto — inicia-se o debate em tórno de suas implicações. Sòmente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando noutro slide para a leitura da palavra já sem o objeto representado. Logo após noutro slide, a palavra surge separadamente em seus fonemas que o analfabeto identifica como pedaços. Reconhecidos os pedaços, na etapa da análise, passa-se para a visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo.

Em seguida, apresentam-se num slide as famílias reunidas.

Daí parte-se para a última análise, a que leva às vogais.

A ficha que apresenta as famílias fonêmicas reunidas vem sendo chamada pela professora Aurenice Cardoso, nossa assistente, a quem muito devemos nos resultados de nosso trabalho, de “ficha da descoberta”.

Realmente, diante desta ficha o analfabeto descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fo-

nêmicas. Apropriando-se criticamente dêste mecanismo, parte para a montagem rápida do sub-sistema "de sinalizações". Começa então a criar palavras com as combinações à sua disposição que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece no primeiro debate que fêz para afabetizar-se. Já lê e já escreve neste dia. E, no seguinte, traz de casa como tarefa tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos.

Não importa que traga vocábulos que não sejam têrmos.

O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio nôvo é a descoberta das combinações fonêmicas.

O teste dos vocábulos criados deve ser feito pelo grupo com a ajuda do educador e não por êste apenas, com a assistência do grupo. De modo geral, vêm chamando de "palavras de pensamento" as que são têrmos, e de "palavras mortas" as que não o são.

Não têm sido raros os exemplos de homens que, após a apropriação das combinações fonêmicas, com a "ficha da descoberta", escrevem palavras com fonemas complexos a que ainda não haviam chegado.

Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos, que vinha sendo coordenado por uma de nossas filhas, Madalena, no quinto dia de debate, em que apenas se fixavam fonemas simples um dos participantes foi ao quadro negro para escrever, disse êle, uma "palavra de pensamento".

Com facilidade escreveu:

"O povo vai resouver os poblema do Brasil, votando conciente". Segue-se outro que fixou: "O anaufabeto deve votar".

Acrescente-se que, neste caso, os textos escritos passam imediatamente a ser debatidos pelo grupo, discutindo-se sua mensagem em face de nossa realidade.

Como se explicar que um homem há poucos dias analfabeto escreve palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas e não havendo "analfabetismo oral" (11), tentou e conseguiu expressar-se gráficamente como fala.

Uma das afirmações fundamentais que podemos fazer é a de que, na verdade, na alfabetização de adultos o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem.

Outra afirmação a ser colocada é a de que ninguém politiza ninguém. O conceito de politização tem uma conotação fortemente optativa.

Não se opta de um, mas por um, entre outros. Quando se opta, antes se compara.

Quando se compara se valoriza.

E isto tudo são operações críticas. "A" não pode optar em lugar de "B". "B" é que fará sua opção.

À medida porém em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em tôrno de sua problemática, se instrumentalizará para suas opções. Aí então êle mesmo se politizará.

Por isso mesmo é que, reservando aos "slogans" um papel importante, às vezes até muito importante, em determinadas fases de um processo, rejeitámo-los como uma forma permanente de ação. Porque domesticam e não criticizam.

O que vimos e estamos vendo em Angicos, em Natal, em João Pessoa, no Recife confirma as nossas assertivas.

Quando um ex-analfabeto de Angi-

cos, discursando diante do Sr. Presidente da República, Dr. João Goulart e de sua comitiva, afirmou que já não era massa e sim povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória que só o povo tem e renunciou à demissão emocional da massa. Politizou-se.

### III Parte

#### Histórico

A primeira experiência foi realizada com uma turma de cinco analfabetos de que dois desistiram, no Centro de Cultura (12). Dona Olegarinha, no Poço da Panela, Recife.

Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa inércia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20.<sup>o</sup> dia de debates, aplicamos testes de medição da funcionalidade do aprendizado, com absoluto êxito.

Testes sobre uso de açúcar ou *veneno* na laranjada. Sobre linhas de ônibus. Sobre reconhecimento de repartições públicas, etc.

Na vigésima primeira hora, um dos participantes do grupo que se alfabetizava escreveu, com segurança: "Eu já estou espantado comigo mesmo".

Com trinta horas — uma hora diária em cinco dias por semana — liam e escreviam texto simples e até jornal.

Repetimos a experiência com oito de que três desistiram.

Obtivemos o mesmo resultado.

Daí, passamos para grupo de 25, a quem tivemos de deixar por circunstâncias superiores, na vigéssima hora, com

a maioria já lendo e escrevendo palavras e pequenos textos.

Nesta altura, o ex-ministro da Educação Prof. Darcy Ribeiro, dos mais eficientes ministros que este país já teve, empenhado na luta contra o analfabetismo e comandando o Plano de Emergência, com que mobilizou todo o país, liberou Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para o SEC a fim de realizarmos amplas experiências com a colaboração da UEP e do DCE. A esta campanha aderiram outros universitários. Após a preparação de pequeno grupo iniciamos no Recife, ora nas faculdades, ora em outras instituições, a alfabetização de 80 homens e mulheres.

Por outro lado, antes mesmo desta fase preparamos um grupo de jovens que compõem a Campanha de Educação Popular de João Pessoa, Paraíba, que, aplicando naquela cidade o Método, conseguiu os mesmos resultados. A CEPLAR, hoje, em ligação com o MEC, e o Governo da Paraíba está com 10 Círculos de Cultura em funcionamento, cujo andamento observamos. E se prepara para lançar mais dez.

Em outubro do ano passado, fomos procurados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através de seu Secretário da Educação para repetirmos a experiência em um município do Estado.

Ao mesmo tempo, acertávamos com o Sr. prefeito de Natal a instalação naquela cidade, dentro de sua excelente Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler de Círculos de Cultura com igual supervisão técnica do SEC.

Aceitas pelo Sr. governador do Estado as nossas exigências para realizar-

mos a primeira etapa do sistema — a de não interferência partidária, a da independência técnica, de fazermos uma educação que se voltasse para a libertação do povo, para sua emancipação interna e externa, iniciamos a preparação das equipes que atuariam em Angicos e em Natal.

Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprediam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros.

“Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus”, disse um homem de Angicos, a quem o jovem perguntou, em seguida, o que era ferrar o nome.

“É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar. Ai, a gente ferra o nome — o patrão tira o título e manda a gente votar em quem êle quer”.

E agora? Disse o jovem.

“Agora, respondeu, nós vamos desferrar o nome, aprender mesmo a escrever e votar em quem a gente quiser”.

Angicos representou um dado importante para nossos “achados”. Cidade a 200 kms. da capital, sem indústria, a não ser em suas redondezas — as de algodão, as de extração do sal — com uma população mais para a “intransitivização” do que para a “transitivização”, nos propiciou dados concretos, quanto à possibilidade de conscientização por um método ativo e dialogal, mesmo em condições com as suas. Condições que não são as de um centro urbano, cuja população em “transitivização”, sujeita às influências várias de um centro assim, se

acha facilmente mais disponível a tal esforço.

A análise das situações escolhidas para Angicos — onze ao todo — lovou os participantes dos vários Círculos de Cultura a uma promissôra posição crítica diante de aspectos fundamentais da atuação brasileira.

Temas como desenvolvimento regional e nacional, reformas de base, entre elas a constitucional, nacionalismo, imperialismo, remessa de lucros para o estrangeiro, voto do analfabeto, “coronelismo”, socialismo, é claro que não em profundidade, mas sem levandades, foram debatidos com os participantes dos Círculos. Tivemos oportunidade de assistir a alguns dêsses debates. Impressionou-nos a atitude de decisão que revelavam muitos dos debatedores durante os trabalhos.

“A senhora sabe o que é exploração”? perguntou certo visitante a uma das participantes de um Círculo, quando em voz alta, lia, como exercício, telegrama em um jornal, que falava da exploração do sal no Rio Grande do Norte.

— “Talvez o senhor, que é moço rico, disse ela, não saiba. Eu que sou mulher pobre, sei o que é exploração”.

O importante, porém, é que as discussões dos problemas não se encaminham para soluções demagógicas.

A mulher, que falou existencialmente da *exploração*, não o fazia com ódios, mas com ímpeto legítimo da superação do estado atual, cuja preservação nos parece na verdade altamente subversiva. E parece também àquela mulher de Angicos e a seus companheiros hoje alfabetizados e conscientizados.

No término da experiência de Angicos aplicamos testes para a medição do

aprendizado (70% de resultados positivos) e testes para a medição de resultados positivos) e testes para a medição de resultados positivos).

## N O T A S

(1) — “O animal se encontra ante seu contôrnio, ao qual está ligado inconscientemente. O homem cria nesta ligação, que também lhe é própria, e, transcendendo dela, seu contôrnio. A vida em um contôrnio que êle mesmo cria é o sinal distintivo de seu ser humano. No que o homem produz se encontra a si mesmo, não só por se haver libertado da necessidade, mas também pelo fato de sua complascência na beleza, na adequação, na forma de suas gerações, na forma de suas criações. O homem aumenta sua realidade mediante a ampliação de seu contôrnio. O homem não é um ser de instintos nem só um ponto de inteligência, mas um ser que, por assim dizer, transcende de si mesmo”. Jaspers, Karl, *Origem y Meta de La Historia* — pg. 11, 130-1.

(2) — A rebelião se caracteriza por um conjunto de disposições mentais ativistas, nascidas dos novos estímulos característicos da sociedade em aprendizado da “abertura”. A “imersão” um tanto brusca feita pelo povo de seu estágio anterior de imersão em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências em que engaja: as de participação. A rebelião é ainda fortemente ingênua.

Bem razão tem Zvevei Barbu que em *Problems of Historical Psychology* afirma:

“Não há mente nenhuma que seja só o que é, mas sobretudo o que foi”.

A atitude de pura rebelião pode se identificar com a de subversão, no sentido mais adiante esclarecido, oposta à de revolução.

(3) — Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em tórno de formas mais vegetativas de vida. Pela extensão do raio de captação a essas formas de vida, quase exclusivamente. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante, ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas dos país.

Esta forma de consciência representa um quase incompromisso entre o homem e a sua existência.

Por isso, adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa.

Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. É a consciência dos homens pertencentes àquelas coletividades que Fernando de Azevedo chamou de “delimitados” e “dobrados sobre si mesmos”.

Escapam ao homem intransitivamente conscientemente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. Daí

implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas.

É evidente que o conceito de intransitividade não corresponde a um fechamento absoluto do homem dentro dêle mesmo, esmagado, se assim o fôsse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estágio, é um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que pretendemos significar com a consciência intransitiva é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua inaudição a estímulos situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase incompromisso com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos estímulos do contôrnio e o homem se faz mágico.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contôrnio e aumenta o seu poder de “dialogação” não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital.

Esta transitivação da consciência permeabiliza o homem, leva-o a vencer o seu quase incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo é que existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem, do homem com a sua circunstância. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem em tórno de seu contôrnio, das “sugestões” e até com as “sugestões” que o faz histórico. Por isso nos referimos ao quase incompromisso do homem intransitivamente consciente com a sua existência. É ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitivadação.

Esta consciência transitiva é, porém num primeiro estágio, predominantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, ao invés de sua delegação apenas.

Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação.

Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gôsto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gôsto, não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitivadação, perdura em parte na transitivação.

Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor quase sempre ainda mágico ou mítico. É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior da consciência intransitiva se deturpa ou se destorce.

E é exatamente esta distorção da transitividade ingênua — no caso de não ser promovida à transitivity, que levará o homem ao tipo de consciência que Marcel chama de fanática.

A transitividade crítica, por outro lado, promoção a que chegaremos mediante uma educação dialogal e ativa, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados", e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações.

Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior doze de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo "que é novo". Por se inclinar sempre a arguições.

(4) — Os professores Paulo Pacheco e Aurenice Cardoso estão trabalhando no sentido de superar uma lacuna de nosso esforço: a do aprendizado da matemática.

Do prof. e sociólogo francês Jofre Dumasidier, de Peuple et Culture, em análise crítica e honestamente elogiosa a nosso trabalho, recebemos, entre outras sugestões, a de juntar-mos ao conceito antropológico de cultura a sua dimensão humanista.

(D) — Por isso mesmo é que a comunicação dialogal nos parece, no mais puro sentido da expressão, um ato de amor. De amor viril, daí fecundante. O "comunicado" anti-dialogal é falso amor, é amor eunuco, por isso não fecundo. Por isso também é que a democratização da cultura há de ser um ato de amor fecundante.

Ela é sobretudo diálogo. Comunicação, intercomunicação, jamais superposição doadora de "comunicados" por uma elite que se julgue ela e só ela portadora da cultura. A comunicação em que ela implica há de ter na própria realidade o elemento mediador. O homem comum e o intelectual, mediados pela realidade de ambos, e "simpatizados", em torno dos objetos, fazem assim, a intercomunicação que é a própria democratização da cultura.

(6) — Kahler, Erich. A História Universal do Homem.

(7) — Gilberto Freyre.

(8) — Prof. Dulce Dantas.

(9) — Gray, William. L'enseignement de La Lecture et de L'écriture — Unesco.

(10) — O professor Luiz Costa Lima, da equipe do SEC, vem fazendo análise destes textos, sob vários critérios.

(11) — Prof. Gilson Amado. Universidade do Ar — TV Continental — Rio.

(12) — Subordinado ao MCP.

## RESUMÉ

L'AUTEUR présente, dans ce travail, les fondements philosophique d'un nouveau système d'éducation d'adultes, fait par lui même. Son point de vue est strictement réaliste: la réalité est plus qu'objective, elle est aussi cognoscible. D'après l'auteur les choses se passent de telle façon que l'homme n'est pas seulement dans la réalité, mais aussi avec elle. "Conséquemment", dit-il, "l'homme est un être de relations, et pas seulement un être de simples contacts". Son aptitude à saisir la réalité fait de lui un être de simples contacts". Son aptitude à saisir la réalité fait de lui un être plutôt critique. Il est donc capable de distinguer ce que l'auteur appelle "les différentes orbites existentielles", en quoi faisant sa nature temporelle. L'homme est ainsi plus qu'un être de relations, parce qu'il est essentiellement un être historique.

Il passe après à une analyse du procès historique, que contient ce que nous pouvons appeler sa "théorie du transit". La société marche d'accord avec le temps. Le passage d'un temps historique particulier au suivant est, souvent, marqué de profondes contradictions qui surgissent du choc des nouvelles valeurs qui cherchent à s'affirmer con-

tre les anciennes valeurs qui echerchent leur propre préservation. C'est précisément ce qui arrive au Brésil d'aujourd'hui. Le pays passe d'une société fermée à une société ouverte. Un passage dont le point de départ est une société fondée sur l'esclavage, dont le centre des décisions économique et culturelle était hors du territoire du pays, une société qui était en fait l'objet et non proper destin historique, sans un peuple, sans une vie urbaine significative et avec des index effrayants d'analphabétisme.

Le plus grand défi de l'éducateur brésilien est desmontrer que cette ouverture de la société brésilienne est maintenue par un procédé progressif de démocratisation fondamentale, dans l'expression de Mannheim. Cela signifie l'éducation des populations pour de Mannheim. Cela signifie l'éducation des populations pour qu'elles deviènt conscientes de leur proper état ce qui revient à dire que ce qui est le plus nécessaire est une éducation pour le développement socio-économique du Brésil. Une éducation dans la quelle des faits comme la démocratisation, les réformes sociales si nécessaires et urgente, ne peuvent pas être cachés.

Le système de l'auteur est né pour reprendre à

ce défi. Son expérience prolongée avec des travailleurs et paysans du Nord-est du Brésil l'a amené à découvrir une méthode d'alphabétisation, dans laquelle les analphabètes prennent d'abord conscience de leur propre réalité, à travers une discussion détaillée mais de leurs problèmes socio-économique. Seulement après on leur fera apprendre à lire et à écrire des mots intimement liés à ces problèmes. Une pédagogie entièrement fondée sur un dialogue ouvert avec les analphabètes et dont l'objectif est de leur faire se motiver eux-mêmes et, par cela, de s'éduquer.

Suit l'appréciation du travail de l'équipe de

l'Auteur dans Service de perfectionnement de l'Université de Recife, dans une tentative de montrer comment certaines techniques linguistique et psychologique ont été employées, avec le but de simplifier et de réduire le nombre des mots nécessaire pour faire comprendre le mécanisme de la syntaxe portugaise. Le résultat a été une alphabétisation en temps-récord de 30 à 40 heures de travail, après lesquelles l'adulte en plus de savoir lire et écrire, connaît mieux son propre monde, grâce aux discussions continues, mais libres, des problèmes politiques, sociologiques et culturels abordés pendant son expérience d'apprentissage.

#### ABSTRACT

IN HIS PAPER the author lays the philosophical foundations of a new system of adult education he has developed. His standpoint is a strictly realistic one, in which he affirms that reality is not only objective, but also cognizable. As he puts it, things seem to happen in such a way that man is not only *in reality*, but also *with it*. "Hence", he says, "the being of relations he is, and not only (a being) of mere contacts". Man's ability to apprehend reality is of such a nature as to make him a predominantly critical being. He is thus able to distinguish what the author calls "different existential orbits" and in so doing he betrays his temporal nature. Man is thus more than a being of relations, because he is an essentially historical being.

From there the author goes into an analysis of the historical process in what we might call his *transition theory*. Society changes, as time goes by. The passage of one particular historical time onto the next is often marked by profound contradictions which stem from the clashing of newly emergent values that seek to affirm themselves against old values that seek their own preservation. This is precisely what is happening to Brazil nowadays. The country is undergoing a transition from the closed society it used to be to an open one. A transition whose starting phase is a society based on slavery, with its economic and cultural center of decisions on the outside of the country's territory, a society which was actually object and not the true subject of its own historical destiny, without people, without any significative urban life and showing alarming illiteracy rates.

Brazilian educator's greatest challenge is then to see to it that this opening of Brazil's society is assured through a progressive process of fundamen-

tal democratization, to use Mannheim's expression. And this means to educate the populations with a view to turning them conscious of their own status, which amounts to saying that what is most needed is an education for the socio-economic development of Brazil. An education in which facts like democratization and the badly needed social reforms are never to be averted.

The author's adult education system was born to meet this specific challenge. His long experience with laborers and Northeastern peasants led him to devise a method of literacy teaching in which the illiterate would firstly become aware of his reality, through a detailed but rather informal discussion of his own socio-economic problems, and only then start learning how to read and write words closely associated with these problems. A pedagogy entirely based upon a frank dialogue with the illiterates, in which the objective is to lead them to motivate themselves and from there to educate themselves.

A consideration of the work of the author's team at the Cultural Extension Division of the University of Recife is next presented in an attempt at showing how certain linguistic and psychological techniques have been used in order to simplify and greatly reduce the number of words actually needed to teach adults the syntactical mechanics of the Portuguese language. This way literacy has been taught in record times of 30 to 40 hours of work, after which the adult not only can read and write but also is capable of understanding his world better by means of the continuous but informal discussions of political, sociological and cultural problems he has been through during his learning experience.

