

## PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA SOBRE O ANALFABETISMO NA CONTRAMÃO DO PRECONCEITO CONTRA O ANALFABETO

### PAULO FREIRE AND YOUTH AND ADULTS' LITERACY: A PERSPECTIVE ON ILLITERACY AGAINST THE PREJUDICE AGAINST THE ILLITERATE

Renato Pontes Costa<sup>23</sup>  
José Elesbão Duarte Filho<sup>24</sup>

#### Resumo

O presente artigo apresenta a contribuição de Paulo Freire para o campo da alfabetização. Para tanto, faz um histórico de como se produziu, no início do século XX, uma visão preconceituosa contra os analfabetos e como essa visão foi sendo modificada a partir do final dos anos 1950, destacando a presença fundamental de Paulo Freire nesse debate. O texto discute a concepção freiriana de alfabetização, a partir de três aspectos fundamentais: a alfabetização como ato criador do sujeito em processo de aprendizagem; a alfabetização como direito de todos/as e a alfabetização como uma forma de potencializar a leitura de mundo. Na conclusão, observa-se a construção da educação popular como um campo epistemológico próprio da América Latina e de como a alfabetização de adultos é herdeira desse legado.

**Palavras-chave:** Alfabetização de jovens e adultos. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Educação popular.

#### Abstract

This article presents Paulo Freire's contribution to the field of literacy. Therefore, it provides a history of how, in the beginning of the 20th century, a prejudiced view against the illiterate was produced and how this view was being modified from the end of the 1950s onwards, highlighting the fundamental presence of Paulo Freire in this debate. The text discusses Freire's conception of literacy, based on three fundamental aspects: literacy as a creative act of the subject in the learning process; literacy as a right for all and literacy as a way to enhance the reading of the world. In conclusion, it

---

<sup>23</sup>Licenciado em Filosofia, Mestre em Educação Brasileira (2001) e Doutor em Ciências Humanas – Educação (2018) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. E-mail: [recostta@puc-rio.br](mailto:recostta@puc-rio.br) Telefone: (21) 996068743. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7654-7593>

<sup>24</sup>Bacharel em Direito (2004) e Licenciado em Filosofia (2018) pela PUC-Rio, onde atualmente é mestrando. Bolsista FAPERJ – Mestrado Nota 10 (2021). Integra o Grupo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFFOC). E-mail: [elduartef@gmail.com](mailto:elduartef@gmail.com) Telefone: (21) 964521718. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-7229>

is observed the construction of popular education as an epistemological field specific to Latin America and how adult literacy is heir to this legacy.

**Keywords:** Young and adults' literacy. Young and adults' education. Paulo Freire. Popular education.

### **Educação de Jovens e Adultos, analfabetismo e a produção do preconceito contra o analfabeto**

A história da educação de adultos no Brasil em muito se confunde com a história da alfabetização de jovens e adultos. Em termos históricos, não há como dissociar os dois campos. Muitos estudos como os de Freire (1989), Beisiegel (1974) e Paiva (1973), que se ocuparam em remontar o percurso e os percalços que caracterizam a educação de adultos no país, tratam, de certo modo, da alfabetização de adultos, alguns recorrendo até ao tempo colonial. Beisiegel (1974, p. 59), por exemplo, afirma que a educação de adultos no Brasil somente passa a ter uma história mais consistente, com iniciativas governamentais e orientações próprias, a partir do final dos anos 1940. Mas esse mesmo autor aponta que existem alusões e dispositivos legais desde o final do período imperial. Beisiegel (1974) afirma, ainda, que a própria atividade catequética dos jesuítas orientava-se sobretudo para adolescentes e adultos. Contudo, apesar dessa amplitude histórica, os mesmos estudos mostram o quanto o processo de escolarização de jovens e adultos na história brasileira representava muito fortemente um processo de alfabetização. O analfabetismo sempre foi (e ainda continua sendo) uma grande questão que atravessa o tempo e está intimamente ligado a um processo longo, excludente e muito mais amplo, que é a democratização do ensino no Brasil. Freire (1989) alerta para essa questão:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo) de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela (p. 57).

Beisiegel (1974) faz um bom histórico das ações governamentais levadas a cabo pelos estados, no ensino dos adultos, entre meados do século XIX e início do século XX. Segundo o autor, todas as experiências foram pequenas e sem maior expressão; ele chega, inclusive, a afirmar que até o início do século XX “o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar para toda coletividade” (BEISIEGEL, 1974, p. 78). É importante destacar, como lembram Di Pierro e Galvão (2012), a promulgação da Lei Saraiva, em 1881, que retirou dos analfabetos o direito ao voto. A negação desse direito atravessou décadas, assembleias constituintes e todas as outras constituições posteriores a esse período, até 1988, quando foi reestabelecido a essa parcela da população, ou seja, mais de 100 anos depois.

Uma primeira ação de nível nacional no campo da alfabetização de adultos foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), fundada em 7 de setembro de 1915. Uma ação implementada pela sociedade civil que, de forma organizada, assumia como missão patriótica enfrentar o problema do analfabetismo em todo o Brasil. Como afirma Freire (1989), a LBCA foi a primeira campanha que pretendia abranger todo o território nacional através de uma ação articulada, embora não fosse diretamente induzida pelo governo federal. Tinha na sua composição militares oriundos da Marinha e do Exército e, talvez por conta disso, seus programas e conteúdos eram marcados por forte sentido nacionalista, patriótico e cívico. Segundo Freire (1989), mais do que reduzir significativamente os índices de analfabetismo no país, a Liga foi responsável por massificar e difundir uma visão preconceituosa a respeito do analfabetismo e, conseqüentemente, do analfabeto. Reproduzimos, a seguir, um longo trecho no qual Freire (1989, p. 190) explicita essa questão:

A Liga idealizou juntar seus esforços aos poderes públicos federais, estaduais e municipais e aos de toda a população (Art.3º); criar escolas gratuitas, urbanas e rurais, diurnas e noturnas (Art. 3º, A); arregimentar um professorado ambulante (Art. 3º B); criar Leis de Exclusão dos ANALFABETOS das funções públicas de qualquer natureza a partir improrrogavelmente de 7 de setembro de 1920 (Art. 3º, E); criar impostos municipais sobre estabelecimentos industriais, agrícolas e comerciais que tiverem a seu serviço ANALFABETOS DE QUALQUER IDADE OU SEXO (art. 3º, F); ensinar leitura, escrita, aritmética, desenho geométrico e noções de instrução cívica (Art. 4º);

e ser uma associação composta de sócios “em número ilimitado, residentes no BRASIL ou no estrangeiro, quando brasileiros natos” (Art. 8º).

E continua:

Quanto aos resultados quantitativos, pude obter apenas um dado. A Liga, explicitando a herança da República quanto ao analfabetismo, diz que entrou em ação em 1915, e “conseguiu um decréscimo anual de 5% até 1920 e 1921 até atingir a 65%” (Liga Brasileira contra o Analfabetismo, 69). Entendi, no entanto, que a grande força da Liga foi a ideológica. Incomparavelmente maior que seus resultados numéricos, foram seus produtos qualitativos. Gerando, fermentando e difundindo uma compreensão de educação altamente discriminatória e elitista – a partir “apenas” dos qualificativos para o analfabeto e analfabetismo – com seus discursos, impregnavam a população brasileira, de um modo geral e até muitos educadores, até os dias de hoje, da inferioridade intrínseca dos analfabetos. São expressões constantes em seus discursos: “muralhas do obscurantismo” (p. 21); “expurgar-se da praga negra” (p. 23); “maior inimigo do Brasil” (p. 60); “libertarem do cativeiro do ANALFABETISMO” (p. 60) “UMA VERGONHA QUE NÃO PODE CONTINUAR” (p. 75); etc. E mais: “um grande desgraçado [...] duplamente nocivo: a si e ao seu país”; “o mais funesto de todos os males”; “cancro social da nossa Pátria” ao qual deve ser declarada “guerra de morte”; “urge vibrar este grito de salvação de redenção nacional”. (FREIRE, 1990, p. 191).

A Liga e outras campanhas de alfabetização de adultos do início do século XX<sup>25</sup> são marcadas por uma compreensão de que era necessário reduzir os índices de analfabetismo e isso significava salvar os analfabetos das “trevas da ignorância”. Somente assim seria possível implementar o desenvolvimento do país. Freire (1989) identifica no desenvolvimento da LBCA uma aproximação que começa a ser feita entre a noção de analfabetismo e a concepção higienista da educação, ideia que marcará o pensamento educacional nesse campo até meados da década de 1930. Segundo a autora:

É oportuno transcrever texto da Memória apresentada ao Congresso Nacional dos Práticos, realizado em setembro de 1922, escrito por membros da Liga, numa clara concepção higienista e, ao mesmo tempo, economicista e nacionalista da educação, próprias do capitalismo em franco desenvolvimento nesta década brasileira,

---

<sup>25</sup>Além da LBCA, também podemos destacar a existência da “Liga da Defesa Nacional” (1916), a “Liga Nacionalista”, a “Liga Pró-Saneamento” (1916), entre outras. Sobre essa questão, ver: Nofuentes (2008).

concepções que aprofundavam a já “consagrada” inferioridade do analfabeto e, portanto, da ideologia da interdição do corpo. “O problema do saneamento do Brasil pela educação popular envolve duas questões importantes: a da alfabetização do povo e a do ensino sistemático das noções capitais de higiene nas escolas e ao público leigo [...]. Porque não se gasta instruindo-se ao povo, capitaliza-se criando novas fontes de riqueza que asseguram a formação de uma raça sadia e vigorosa, para o triunfo decisivo de uma nação [...] contra esse fantástico inimigo que embrutece a alma, compromete a saúde, nulifica a espécie, avilta os ideais, enfraquece o país, retardando as indústrias, desprezando os campos, incendiando florestas e mais ainda do que isso, embotando o sentimento patriótico. Esse inimigo cruel que não se vê, mas que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos, é uma palavra só, o analfabetismo! (VASCONCELOS, 1924)”<sup>26</sup> (FREIRE, 1989, p. 201).

Se por um lado a LBCA é uma das primeiras experiências de alfabetização de adultos com pretensão de abranger todo o território nacional, por outro, essa experiência possui um conteúdo ideológico que molda toda uma visão e um discurso sobre a inferioridade dos analfabetos. Tal discurso acompanhará toda a história posterior (quiçá até os dias de hoje).

De acordo com Paiva (1973, p. 26-27), a imagem do analfabeto como um cego, um incapaz, é parte de fenômeno presente em muitos grupos e movimentos educativos nos anos 1910, chamado de “entusiasmo pela educação”. Esse fenômeno está baseado numa crença que supervaloriza a educação, entendendo-a como um elemento capaz de proporcionar o desenvolvimento e o progresso da nação. Um dos principais expoentes dessa concepção foi o médico sanitário Miguel Couto, que relacionava diretamente educação e desenvolvimento, identificando nas questões higienistas todos os problemas nacionais, entre os quais o próprio analfabetismo. Paiva (1973) traz duas citações do próprio Miguel Couto, que reproduzimos a seguir, nas quais é possível identificar muito claramente a visão que se tinha do analfabeto naquele período:

Ocupava-se da ignorância”, considerando-a “não somente uma doença, mas a pior de todas porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz o nosso homem e

---

<sup>26</sup> VASCONCELOS, Aleixo de. *Luta contra o analfabetismo*: de como esta campanha favorece o saneamento do Brasil. Rio de Janeiro: Empresa Graphica Editora, 1924.

a meio homem, a um quarto de homem e a nossa população à metade ou a um quarto da realidade; ele e somente ela é a responsável pelo relativo atraso de nossa pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras.

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (PAIVA, 1973, p. 28).

Não é difícil perceber nesse discurso a direta associação do analfabetismo como uma doença, como um mal que precisa ser “erradicado”. A expressão: “erradicar o analfabetismo”, aliás, é usada para se referir a políticas de alfabetização até os dias atuais.

A primeira iniciativa governamental implementada para enfrentamento do analfabetismo foi a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada e coordenada por Lourenço Filho. Além da alfabetização, a campanha se ocupava em estender também o ensino primário a adolescentes e adultos não alfabetizados. De acordo com Beisiegel (2010, p. 23): “em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do aluno analfabeto, especialmente ‘o desuso da capacidade de aprender’ e a ‘falta de treino para aprender’.” A CEAA, segundo Paiva (1973) foi regulamentada a partir do Fundo Nacional do Ensino Primário, que havia sido criado pelo decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, e como forma de responder às demandas internacionais criadas pela Unesco no pós-guerra. Quanto aos objetivos da campanha, Paiva (1973) afirma que:

[...] ela acenava para a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir como um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (p. 178).

Ao se referir à CEAA, a autora mostra que essa campanha retoma em grande medida aspectos do “entusiasmo pela educação” do início do século XX, em uma visão consolidada sobre a inferioridade do analfabeto e a necessidade de “erradicar” essa “chaga” do país. Tais afirmações, segundo Paiva (1973, p. 180), justificavam-se numa

ideia consolidada de “insuficiência cultural” da população e que isso era, de certa forma, responsável pelos atrasos no desenvolvimento e na industrialização do país.

Apesar dos esforços de uma campanha que dura de 1947 até meados da década de 1960, os resultados da CEAA não conseguem modificar em muito o quadro do analfabetismo no Brasil, como aponta Paiva (1973, p. 181):

O declínio da Campanha chega ao seu auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo. Nesse momento, observa-se que a CEAA havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais, e – por outro lado – havia efetivamente contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como “fábrica de eleitores”.

Convém, ainda, registrar, como aponta Beisiegel (2010), que durante a década de 1950 três outras campanhas subsidiadas pelo governo federal foram criadas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e o Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA).

### **A contribuição teórica de Paulo Freire no final dos anos 1950 no contexto da formação de uma nova postura sobre alfabetização de jovens e adultos**

No final dos anos 1950 e início de 1960, já é possível perceber alguns posicionamentos fortes de Paulo Freire sobre a questão do analfabetismo, fruto de intenso debate em torno da questão durante a segunda metade dos anos 1950 e que vai, de certo modo, suscitar um questionamento da concepção de analfabetismo existentes no Brasil até então. A antiga visão, decorrente de ações e práticas desenvolvidas nas campanhas de alfabetização do início do século XX, estava ainda plenamente instaurada e seu questionamento provocava amplos confrontos sobre o tema.

Em âmbito governamental, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) discutia a relação entre educação e desenvolvimento. A escalada desenvolvimentista presente no o governo Juscelino Kubitschek tem forte ligação com essa questão, influenciando diretamente as ações e campanhas de alfabetização de jovens e adultos naquele período. Beisiegel (2010) afirma que no final dos anos 1950 já se pode perceber, de forma tímida, uma nova postura sobre alfabetização de adultos no país sendo discutida. Essa postura estava presente, inclusive, em ações governamentais, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). De acordo com o autor, nesse momento, começava-se a afirmar que “o analfabetismo, como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas.” (p. 26).

No campo específico da educação de adultos essa discussão impulsionou, como apontam Paiva (1973) e Fávero (2000), a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. No ISEB, destaca-se a figura de Álvaro Vieira Pinto, que, entre outros, ocupava-se em discutir o tema do analfabetismo sob outro prisma. Ele apontava para a necessidade de separar o debate técnico sobre o analfabetismo de um debate mais pedagógico, ou seja, o enfrentamento do analfabetismo implicava sim na gestão técnica, que demandava um ordenamento dos sistemas de ensino, mas também exigia uma mudança de postura pedagógica na tentativa de aproximar a discussão dos sujeitos diretos dessas ações – os analfabetos e da sua compreensão desse processo. Nos trechos destacados a seguir, Vieira Pinto (1956) trata especificamente sobre essa questão:

[...] torna-se indispensável criar um novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto e condição do seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de abordá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é



muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo perceber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (VIEIRA PINTO apud FÁVERO, 2000, p. 168-169)<sup>27</sup>.

Essas ideias aparecem com bastante força no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, sobretudo no documento apresentado por Paulo Freire, como relator do estado de Pernambuco. Elas vão também, de alguma maneira, influenciar as experiências implementadas por muitos dos movimentos de educação e cultura popular no início dos anos 1960, podendo ser percebida, inclusive, no trabalho de Paulo Freire, em Recife e em Angicos. É possível, então, afirmar que uma concepção sobre alfabetização de adultos estava sendo gestada no interior dos movimentos de educação e cultura popular.

A presença marcante de Paulo Freire nesse debate mostra, já naquele período, o seu envolvimento com o tema da alfabetização de adultos, no bojo das preocupações engendradas pelos movimentos de educação e cultura popular. Como mostram Beisiegel (2010), Góes (1991) e Soares (2009), alguns textos de Freire desse período revelam um posicionamento próprio sobre o tema e a construção de uma concepção sobre alfabetização de adultos que ele estava construindo no final dos anos 1950:

- a. Em 1958, Paulo Freire foi relator do estado de Pernambuco no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Nesse evento, apresentou o documento intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”<sup>28</sup>, como a síntese das discussões feitas na sua região sobre a temática da educação de adultos. O documento apresenta uma visão bastante avançada para a época, defendendo a ideia de que o

---

<sup>27</sup> VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1956. p. 41-42.

<sup>28</sup> O relatório final completo do Seminário Regional de Educação de Adultos (RECIFE, 1958), está publicado na revista *Em Aberto* (Brasília, v. 26, nº 90, jul./dez. 2013) – “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”.

analfabetismo era uma questão social com origem na desigualdade social;

- b. Em 1961, Paulo Freire fez um concurso para a Cadeira de História e Filosofia na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, na Universidade de Recife. Um dos requisitos dessa contratação era a defesa de uma tese. Na ocasião, apresentou o documento intitulado “Educação e atualidade brasileira”<sup>29</sup>. De acordo com Beisiegel (2010, p. 17), nesse texto Paulo Freire: “focaliza o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência do homem analfabeto” e mostra que “o adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa”.
- c. Em 1963, Paulo Freire publica o artigo, intitulado: “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, em um número especial da Revista de Estudos Universitários, da Universidade do Recife, totalmente dedicado à questão da alfabetização de adultos. Naquele período, é preciso lembrar que algumas experiências de alfabetização realizadas por ele em Recife já haviam sido feitas e esse texto representa, de certa maneira, uma primeira sistematização de uma concepção prática sobre a alfabetização de adultos.

A memória de toda essa trajetória nos ajuda a perceber a relevância da contribuição de Paulo Freire para um campo específico que é a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Essa contribuição não se deu apenas como um “metodólogo”, como ele dizia, mas como um pensador que ousou enfrentar a cultura vigente e conceber o processo de alfabetização em outras bases. Alfabetização de jovens e adultos era uma temática urgente, desafiadora e um campo de ação que sintetizava muitas lutas colocadas no campo político, educacional e cultural. A ação de Freire e dos muitos movimentos de educação popular na época foram responsáveis por um amplo debate sobre o que significava, de fato, alfabetizar jovens e adultos. O resultado de

---

<sup>29</sup> A tese foi publicada como livro pelo Instituto Paulo Freire (FREIRE, 2003).

muitas experimentações feitas nesse período possibilita a construção de alguns importantes indicativos que, sistematizados por Paulo Freire, são hoje assumidos pelas pessoas que militam nesse campo e ousam pensar e fazer uma educação outra.

### **Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos: mais que uma metodologia a sistematização de uma teoria do conhecimento sobre alfabetização**

Conforme apresentamos, a alfabetização de jovens adultos é um problema histórico que Freire e muitos/as outros/as educadores/as ousaram enfrentar do ponto de vista prático, experimentando caminhos e possibilidades de fazer, mas também a partir da perspectiva teórica, indagando-se profundamente sobre o significado de tal tarefa. Um dos pilares da reflexão proposta por esses educadores era pensar os processos de alfabetização concentrando-se na figura do educando, ou seja, em desenvolver um olhar atento ao contexto e se perguntar: “quem é esse alfabetizando?” Como desdobramento desse questionamento inicial, passava-se também a perguntar sobre qual o sentido que a alfabetização tinha para esse sujeito.

Partir dessas questões para pensar o processo de alfabetização de jovens e adultos mudava completamente a forma de encarar a questão, porque mais do que um ato isolado, mecânico, a proposta de alfabetização gestada no âmbito dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 se caracterizava como um ato de criação, um ato de conhecimento produzido pelo sujeito em processo de aprendizagem da língua escrita. Reforçando a questão, Barreto (2006, p. 82) destaca que: “para Freire, nesta teoria do conhecimento, não é possível: a) separar prática de teoria; b) separar o ato de conhecer o conhecimento hoje existente do ato de criar o novo conhecimento; c) separar ensinar de aprender; educar de educar-se.”

Na visão freiriana de educação, considerar a necessária e adequada articulação entre teoria e prática significa, em grande medida, estar atento ao outro e a iniciativas que respeitam esse outro como sujeito de direito, como sujeito histórico, e principalmente, como sujeito de conhecimento e aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização assume uma perspectiva emancipatória, na medida em que age em

sintonia com o contexto no qual está inserida e da qual produz sentido e relevância para o alfabetizando, a partir da realidade da qual ele também faz parte. Tudo isso para que se possa efetivamente potencializar a alfabetização como uma “ação fértil”, “um movimento produtivo”. Afinal, conforme enunciado por Barreto (2006, p. 82-83), Paulo Freire costumava afirmar que:

Todas as vezes que tenho discutido o problema da alfabetização de adultos, tenho sublinhado que, numa perspectiva libertadora, ela há de ser sempre um ato criador, em que o conhecimento livresco cede lugar a uma forma de conhecimento que provém da reflexão crítica sobre uma prática concreta de trabalho. Daí a insistência com que falo da relação dialética entre o contexto concreto (realidade vivida pelo alfabetizandos), em que tal prática se dá, e o contexto teórico (sala de aula), em que a reflexão crítica sobre aquele que se faz.

No livro “Paulo Freire para educadores”, Vera Barreto (2006) publica uma carta de Paulo Freire respondendo a uma educadora que o havia questionado: “para que alfabetizar?” Respondendo de maneira simples e ensaística, Freire enuncia o que denomina, de modo muito sugestivo, de “solidariedade entre perguntas” (p. 76). O autor sinaliza que, na sua perspectiva, a indagação “para quê?” decorre da curiosidade para saber a finalidade da ação de que se está falando. Assim como, quando a pergunta é “o que é?”, ela emerge do desejo de compreender o que faz algo ser uma coisa e não outra. Nessa mesma esteira, o autor enuncia que quando nos interpelamos “como?”, estamos nos lançando na perspectiva de conhecer os caminhos, meandros e estratégias usados para obtenção do que se pretende. Seguindo o horizonte freiriano, ainda nos deparamos com a interrogação do “por que?”, quando a intenção é desvendar a razão de ser das coisas. Ou, ainda, se a pergunta é “quando?”, segundo Freire, tem a ver com o tempo delas (das coisas). No diálogo (escrito) com essa educadora, ele não responde de antemão à questão a ele direcionada, mas, antes disso, expressa bem clara e sinteticamente o que entende por alfabetização de jovens e adultos, com a seguinte reflexão:

Agora, quando você me pergunta para que alfabetizar? me sinto levado a dizer algo sobre o que é alfabetizar. Para fazer isso vou tentar um caminho simples e muito concreto. Veja bem, neste momento, tenho algo na minha mão. Pego a coisa que tenho nos

dedos, apalpo-a, sinto-a. Ganho a sensibilidade da coisa, percebo-a, falo o nome da coisa e escrevo o nome da coisa. Assim sinto a caneta nos dedos, percebo a caneta, pronuncio o nome caneta e depois escrevo ca-ne-ta. O mesmo, quase, se dá quando falamos palavras abstratas, só que não pegamos a significação delas. Eu não pego a saudade do Recife com as mãos. Eu sinto a saudade inteira no meu corpo. Eu falo e escrevo saudade. Veja, a pessoa chamada analfabeta, que não sabe ler nem escrever, sente como nós, a coisa, pegando-a ou não, percebe e fala, só não escreve, portanto não lê também. Alfabetizar, num sentido bem direto, é possibilitar que as pessoas a quem falta o domínio desta operação criem este domínio. Por mais importante — e é muito importante — o papel da educadora ou do educador na montagem deste domínio, o educador não pode fazer isto em lugar do alfabetizando. A alfabetização é um ato de criação de que fazem parte o alfabetizando e o educador. O educador é fundamental. Ele tem mesmo que ensinar desde porém que jamais anule o esforço criador do alfabetizando (BARRETO, 2006, p. 76-77).

A concepção de alfabetização apontada por Freire neste trecho, como ele mesmo diz, é simples e muito direta, mas também bastante significativa se pensarmos na profundidade que tais afirmações representam no interior das relações pedagógicas. Na educação de jovens e adultos ações pedagógicas que estimulem os indivíduos a enunciarem a “sua palavra” é condição *sine qua non* para a aprendizagem e, conseqüentemente, para potencializar a maneira desses sujeitos se colocarem no mundo, expressando seu conhecimento também de forma escrita.

Conforme assinala Barreto (2006, p. 77), na carta supracitada Paulo Freire “faz referência a importantes pontos da forma como compreende a alfabetização”. Entre os pontos por ela elencados, destacamos aqui três aspectos fundamentais para caracterizar a concepção que esse autor desenvolve sobre alfabetização de jovens e adultos e que, para além de uma pretensão puramente metodológica, representam princípios que devem estar presentes em qualquer processo alfabetização, seja de jovens e adultos ou de crianças.

- a) “Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.” (BARRETO, 2006, p. 78)

Quando se trata de alfabetização de jovens e adultos, reconhecer e respeitar os interesses do educando pressupõe uma das primeiras regras que contribuem para dinamizar uma relação na qual o alfabetizando é o sujeito e não objeto da

alfabetização, reconhecendo seus interesses e abrindo espaço para a expressão do seu pensamento. Partir desse pressuposto significa colocar em xeque a relação de poder, presente em qualquer relação pedagógica, sobretudo numa situação de aprendizagem da língua escrita, que carrega todo um histórico de negação do outro. Contrariamente a uma postura impositiva e adestradora da relação, deve emergir uma prática, por parte do educador democrático, consubstanciada em um *ethos* que reconheça e valorize os indivíduos em sua diversidade e, como tal, permita apostar no conhecimento do outro. Essa relação parte da realidade concreta do homem/mulher alfabetizando/a, reconhecendo-o/a como sujeito de conhecimento<sup>30</sup>, valorizando e promovendo o seu caráter histórico e transformador. Afinal, conforme enuncia Paulo Freire (1979):

Os homens enquanto “seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem [...]. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) [...] faltando uma tal reflexão sobre o homem, corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto [...]. Assim, a vocação do homem é de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (p. 19).

Analogamente à perspectiva freiriana, conceber uma ação educativa capaz de conferir ao educando a condição de sujeito, e não mero objeto contribui para promover o pensamento crítico e a possibilidade de um cidadão concreto, alinhado às conjunturas de ordem prática e, conseqüentemente, capaz de interagir com as realidades dos diferentes contextos, suas historicidades e nelas intervir.

Na perspectiva do que aponta Freire, uma prática de alfabetização que tem sua base numa reflexão sobre a realidade concreta dos diferentes sujeitos (educadores e educandos) e que, além de conhecer essa realidade busca transformá-la se configura como uma educação libertadora. Nessa perspectiva, o educando não pode ficar

---

<sup>30</sup> Sobre essa questão ver Oliveira (1999).

subjacente à condição de objeto, adstrito a uma postura tradicional que modela e, em certa medida, aliena e subalterniza. Por isso, o processo começa justamente por discutir o conceito antropológico de cultura, através das fichas de cultura. Antes de qualquer movimento em direção à mecânica da alfabetização propriamente dita, era necessário que os educandos entendessem a sua condição de sujeito produtor de cultura e, com isso, reconhecessem o seu lugar ativo no processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Fávero e Siqueira (2014), esse é o “pulo do gato” da formulação freiriana. Todos os movimentos de educação e cultura popular da época trabalhavam com os mesmos conceitos e assumiam as mesmas utopias, mas o mérito da sistematização desse processo nas fichas de cultura é de Paulo Freire, afirmam os autores.

- b) “Ninguém é analfabeto porque quer, mas como consequência das condições de onde vive. Há casos onde ‘o analfabeto é o homem ou mulher que não necessita ler e escrever’, em outros é a mulher ou o homem a quem foi negado o direito de ler e escrever” (BARRETO, 2006, p. 78).

Alfabetização é um direito! Um direito de todos/as. Isso significa dizer que ela precisa acontecer com qualidade com as crianças, no momento destinado ao início do processo de escolarização, mas também precisa estar acessível a adolescentes, jovens, adultos e idosos. A afirmação desse direito da forma como foi feito por Paulo Freire no contexto do final dos anos 1950 e início de 1960 representou um avanço imenso nas discussões que se faziam naquele período. No final da carta a que nos referimos acima, publicada por Barreto (2006), Freire responde à indagação “para que alfabetizar?” da seguinte maneira:

Para que alfabetizar? Numa primeira aproximação ao problema [...], poderia dizer a você: para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito — o de somar à “leitura” que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem (p. 77).

Na visão freiriana, promover a alfabetização de adultos, mais que enfrentar de forma metodológica e prática uma enorme questão que sempre esteve presente na história da educação brasileira – o analfabetismo – era/é afirmar um direito básico e universal que é o direito à educação escolar. A alfabetização é a porta de entrada para esse direito. Como aponta Sacavino (2006), do ponto de vista conceitual:

De acordo com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, conceber a educação como Direito Humano, diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação de “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar a sua condição de existência no mundo (p. 458).

Temos clareza de que a “educação” é muito mais que a educação escolar, mas na atualidade, lutar pela educação de todos/as significa fundamentalmente lutar pelo acesso à escola. A educação escolar e, no caso da nossa reflexão especificamente, a alfabetização potencializa a forma dos homens e mulheres se colocarem no mundo, podendo exercer o direito de expressar seu pensamento “também” de forma escrita.

c) “O ato de aprender a ler e a escrever começa a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (BARRETO, 2006, p. 77).

A afirmação acima retrata um processo de alfabetização em que, minimamente, incluam-se como conteúdo de aprendizagem os traços identitários desse educando adulto, as expressões de seu agir no mundo e as referências de sua própria história como agente ativo de sua realidade. Para o desenvolvimento de um processo dessa natureza é fundamental perceber que a ação alfabetizadora perpassa, precipuamente, pela adesão espontânea do educando a esse processo, demandando, por sua vez, uma dinâmica de negociação de saberes no interior da relação pedagógica.

A partir desse pensamento chegamos a uma compreensão que, consoante assevera Barreto (2006), “a alfabetização, na perspectiva de Paulo Freire, não é entendida como uma memorização de ba-be-bi-bo-bu e nem como uma transferência de conhecimento da escrita do alfabetizador para o alfabetizando” (p. 81). O processo



de alfabetização tem como fio condutor uma articulação entre os diferentes saberes que se apresentam dentro e fora da escola. Ou seja, uma dualidade que realça a importância e validade de um saber “outro”, popular e peculiar, que não se confunde com o conhecimento escolar, que não lhe é antagônico, superior ou inferior; apenas diferente. Normalmente não é pensado em moldes formais, não confere *status* de intelectualidade a quem o possui; nem por isso é marginal e, como tal, não pode ficar oculto. Precisa ser trazido à luz, para não continuar sendo o lado escuro do conhecimento, quando na relação com o saber escolar. Nesse sentido, a relação pedagógica democrática se estabelece quando se objetiva a negociação entre diferentes sistemas de conhecimento, que entram em jogo na relação pedagógica.

Assim sendo, quanto mais se estabelece um diálogo e negociação no trato com o conhecimento e com os diferentes atores, um tanto mais o educando percebe sentido na alfabetização, para além de simplesmente decifrar o código escrito. Assim, na alfabetização na perspectiva freiriana, o educando precisa ser afetado por um estado de consciência e ter aguçado o seu instinto crítico e sua atitude interventiva/transformadora face à realidade. Nas palavras de Barreto (2006, p. 81), “como ato de conhecimento que tem como objeto a ser conhecido a língua escrita, a alfabetização é um processo de busca e tentativas de revolução, portanto, nunca uma recepção passiva.”

A novidade proposta por Freire é que muito mais que pensar a dinâmica metodológica da alfabetização, ele discute filosoficamente a qualidade da relação pedagógica no interior da experiência educativa, seja de alfabetização ou qualquer outro nível. A relação dialética que se estabelece numa alfabetização feita nessa perspectiva potencializa educando e educador de forma positiva, propositiva e perspicaz. A relação é participativa, pautada em premissas e ações democráticas, mas sem perder de vista o jogo de interesses políticos, econômicos e sociais, presentes em qualquer experiência educativa. Isso significa ter consciência de que é esse jogo que esteriliza a educação em sua dimensão epistemológica fundamental. Em diferentes momentos, Paulo Freire discute essa questão:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 1979, p. 19).

[alfabetização] não se trata de uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas soltas, aleatórias, desgarradas de um universo existencial, configura-se, basicamente, numa atitude de criação e recreação. Implica numa dinâmica de autoformação da qual possa resultar uma postura interventiva do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1967, p. 110).

A partir do pensamento acima, ousamos refletir com Freire na perspectiva de que, possivelmente, construir e dinamizar um ambiente formativo capaz de fomentar também, pela leitura e escrita, uma percepção ainda mais abrangente do ato de ler o mundo tende a ampliar horizontes e fazer emergir condições capazes de potencializar “a alfabetização como prática de uma teoria do conhecimento” (BARRETO, 2006, p. 81). Essa configuração coaduna com a perspectiva freiriana de conceber o alfabetizando como sujeito da aprendizagem, que traz consigo um conhecimento consubstanciado no acúmulo de vivências e experimentações, sensível ao diálogo e que têm na sua própria leitura do mundo a fonte a partir da qual constrói e dimensiona percepções de e para a vida.

### **Considerações finais**

Paulo Freire é, sem dúvida, um grande pensador da educação. Dada a amplitude e complexidade de seu pensamento, ele é referência em muitas áreas das ciências da educação e também em outros campos do saber. Contudo, é na área originária de sua atuação – a alfabetização, leitura e escrita – que constrói as maiores reflexões sobre a “educação” em si. Isso se deu por conta de um contexto histórico que estigmatizava a figura do analfabeto, responsabilizando-o pelo problema do analfabetismo e que Paulo Freire, como outros tantos educadores de seu tempo, ousaram enfrentar. Os movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960, no qual se insere a figura de Paulo Freire, tinham na alfabetização de jovens e adultos, de

maneira geral, mais que um campo de trabalho, eles buscavam, nessa atuação, um horizonte mais amplo de discussão que problematizava a educação no seu sentido mais original.

A alfabetização de jovens e adultos significava, inicialmente, estratégia para a promoção de uma cidadania ativa já que, naquele momento, os analfabetos estavam alijados do direito à participação social porque não votavam. Mas seu enfrentamento do ponto de vista teórico representou também num campo de experimentação de possibilidades e de construção de metodologias, sendo terreno fértil para o desenvolvimento no Brasil de um campo de conhecimento que mais tarde passamos a chamar de educação popular.

A educação popular é entendida, aqui, como uma perspectiva de educação, ou seja, uma forma de pensar e de fazer educação na contramão das concepções hegemônicas e instituídas naquele momento da história. Essa educação assume múltiplas formas em diferentes contextos em toda a América Latina, o que dificulta sua conceitualização de forma única. Em pesquisa recente sobre o tema, Jara H. (2020) afirma que:

A educação popular como concepção educativa não possui um corpo categorial sistematizado em todos os seus extremos (em toda sua extensão ou suficientemente sistematizado), todavia, podemos afirmar que aponta para a construção de um paradigma educacional, que confronta o modelo autoritário, reprodutor, predominantemente escolarizado e que dissocia teoria e prática (p. 25).

Assim, educação popular pode não ter uma definição única e completa, mas tem princípios que aprendemos com Paulo Freire e com todos os movimentos de educação e cultura popular levados a cabo nos primeiros anos da década de 1960. Aprendemos com esses movimentos a deslocar o olhar e enxergar a fundo a realidade dos educandos e considerar essa realidade como matéria de aprendizagem. Com eles, aprendemos que as relações pedagógicas são permeadas por relações de poder e que o diálogo e a negociação de saberes são um caminho possível e, sobretudo, aprendemos que qualquer ato educativo é um ato político. Essas são lições da história

que hoje permeiam a prática de muitos/as educadores/as e que, na sua simplicidade, assustam os poderes constituídos e fazem tremer suas estruturas.

## Referências

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 7 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria de Paulo Freire no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco**; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. In: VENTORIM, Silvana; CARARO, Marlene de Fátima; OLIVEIRA, Edna Castro de. *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: EDUFES, 2000.

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. **As fichas de cultura do sistema Paulo Freire: um “ovo de Colombo”**. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. *Estudos Universitários: Revista da Universidade do Recife*, n. 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. Seminário Regional de Educação de Adultos, Recife, 1958. **Em Aberto: “Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois”**, Brasília, v. 26, n. 90, jul./dez. 2013.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

JARA H. Oscar. **Educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa, CEAAL, ENFOC, 2020.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)**. 2008. **Dissertação (Mestrado em História)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-72, set./dez. 1999.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista de todos/as? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 13., Recife, 2006. *Anais eletrônicos* [...]. Recife, 2006. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27\\_cap\\_3\\_artigo\\_05.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27_cap_3_artigo_05.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

SOARES, Leôncio. O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. *In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar. I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos, 33).

Data do envio: 08/09/2021

Data do aceite: 09/11/2021