



“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.”

01 a 05 de  
Outubro 2017  
SÃO LUÍS - MA

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Trabalho 629

## PRÁXIS FREIREANA: NARRATIVAS DE EDUCADORES POPULARES QUE ATUARAM NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE-MEB NO CEARÁ

Maria das Dores Alves de Sousa - UECE

### Resumo

Neste artigo, analisa-se uma ação de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do pensamento freireano na práxis de educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base-MEB no Ceará. Organização que trabalhava com a alfabetização-conscientização de adultos, constituída por católicos progressistas, que se dedicavam à cultura popular. A investigação de abordagem qualitativa referenciou-se na História Oral. Os sujeitos são três educadores populares, que atuaram no MEB na década de 1960. As narrativas demonstram permanente reflexão crítica da ação alfabetizadora e o compromisso dos educadores populares com uma práxis vinculada à realidade dos educandos, o que se revelava pela preocupação em trabalhar o domínio da leitura, da escrita e da compreensão crítica da realidade, como instrumento de libertação das condições de exploração e desumanização que vivenciavam. Isso permite inferir que a práxis desenvolvida no MEB, contribuiu para a elevação do nível de alfabetização-conscientização e para a ampliação dos processos de organização social e cultural dos homens e mulheres que delas participaram.

**Palavras-chave:** libertação – pensamento freireano – alfabetização-conscientização

### 1. Introdução

Neste artigo, analisa-se uma ação de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do pensamento freireano na práxis de educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base-MEB no Ceará, na década de 1960. Para tanto, dialogamos com os educadores populares que, através de suas narrativas, rememoram os movimentos de Educação Popular em que atuaram e por meio delas fazem referências às contribuições do pensamento de Paulo Freire em suas práxis.

No seio dessas narrativas, explicita-se contrapontos entre o vivido e falado pelos sujeitos da pesquisa e a obra freireana, desse modo, sublinham-se categorias que balizam a relação indicada pelos autores/atores dessa história.

O MEB era uma das organizações que trabalhava com a alfabetização-conscientização de adultos, entre outras atividades, constituída por católico-progressistas, os quais se dedicavam à cultura popular. Referenciava sua práxis no Sistema de alfabetização de Paulo Freire, que adquiriu forte impulso e acabou, por si só, gerando um Movimento, por seu caráter de democratização.

A investigação, de abordagem<sup>1</sup> qualitativa, fundamentou-se nos referenciais da História Oral que, segundo Alberti (1990),

[...] é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que *privilegia* a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., a luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou testemunharam. (ALBERTI, 1990, p. 1-2).

Os sujeitos tomados como referência neste trabalho são um educador e duas educadoras populares<sup>2</sup> que atuaram no MEB, na década de 1960 e desenvolveram práxis<sup>3</sup> de alfabetização fundamentada no pensamento freireano.

O estudo do pensamento freireano exige situar o contexto histórico e político da sociedade brasileira em que Freire elaborou uma proposta de alfabetização como práxis humana e instrumento de libertação dos homens e mulheres oprimidas na sociedade de classes.

Freire, em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, possibilita a compreensão do contexto em que desenvolveu seu pensamento político educacional.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. O esforço educativo desenvolvido [...], ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem

---

<sup>1</sup> Pesquisa de tese de doutorado em Educação Brasileira, defendida em novembro de 2014.

<sup>2</sup>Os Sujeitos da investigação foram, nesta pesquisa, identificados pela primeira letra do nome e do sobrenome.

<sup>3</sup> Práxis no sentido freireano implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 67).

que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção podesse ontem, que significaria uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização era mais “coisa” do que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais (FREIRE, 1980 p. 35).

A ideologia do nacionalismo desenvolvimentista que marcou o contexto político, econômico e sociocultural da década de 1950 e início dos anos de 1960, veiculava possibilidades de desenvolvimento econômico a partir da euforia provocada pelo processo de industrialização que se iniciava no país. É nesse contexto, denominado por Freire, como o de uma sociedade nacionalista em trânsito, que se vão agudizar as contradições expostas pelo pensamento educacional freireano, confrontando temporalidades e tarefas educacionais que tematizam transformações sociais. Nesse caminho, Freire vai desvelando a dramaticidade dessas imagens de trânsito, ao tempo em que se situa com sua práxis.

O educador chama atenção para a importância da percepção do caráter dialético destas transformações, enfatizando a não inexorabilidade do futuro e da necessidade de romper-se uma visão fatalista dos processos sociais – e é, então, que ele traz a ideia de “crítica esperança” para com ela tecer sua reflexão sobre educação como cultura, ação cultural para a liberdade:

[...] que a realidade social é transformável, que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fato, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela; [...] que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (FREIRE, 1980, p. 40).

Na década de 1960, o Brasil passava pela transformação de sociedade agrária para sociedade em processo de industrialização, contexto em que se destaca um modelo socioeconômico nacional desenvolvimentista com estilo populista.

Naquele momento histórico da sociedade brasileira, Freire defendia que: “a educação das massas se fazia, assim, algo de absolutamente fundamental [...]. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. (FREIRE, 1989, p. 36).

A crença profunda no ser humano e em sua vocação ontológica de ser mais foi determinante para que Freire elaborasse uma epistemologia da educação em que os oprimidos pudessem compreender seu próprio valor humano e desenvolvessem uma

consciência crítica de sua condição de opressão a partir da organização política na luta por transformação da realidade social. Para tanto, atenta que “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade política e social”. (FREIRE, 1980, p.88).

A indignação de Paulo com a realidade de opressão vivenciada pelos trabalhadores na sociedade de classes e com os alarmantes índices de analfabetismo, que chegavam, em 1958, a 50%, impulsionou-o a desenvolver uma experiência de alfabetização-conscientização, que possibilitou a elaboração de uma proposta político-educacional revolucionária, na qual o processo de alfabetização era trabalhado como instrumento de formação da consciência política, na perspectiva intervencionista de homens e mulheres em situação de injustiça social e negação do direito à educação instalada na sociedade brasileira.

A práxis freireana era comprometida com a formação sociocultural e política dos oprimidos – que estavam a realizar sua assunção como sujeitos históricos. A perspectiva do trabalho, em educação, com estes sujeitos sociais era a de estimular e contribuir com a participação social e política dos trabalhadores nesse momento de transição, mediante prática educativa capaz de problematizar a realidade social brasileira. Neste sentido, sua preocupação centrava-se em:

[...] encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. Que não descursasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro (FREIRE, 1980, p. 85).

Os trabalhos de Freire, inicialmente, têm como enfoque central a construção de uma educação libertadora com base na participação das camadas populares. Participação essa tomada como aprendizado da democracia, que deveria ser vivenciada em todos os âmbitos das práticas sociais. Seria na participação que o oprimido realizaria sua assunção como sujeito de sua história pessoal e coletiva.

Sendo assim, o homem e a mulher necessitavam de uma educação condizente com o novo período da sociedade brasileira em que:

[...] teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade,

por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 1980, p. 101).

Neste sentido é que Freire, no início da década de 1960, desenvolveu experiências de alfabetização-conscientização com adultos, as quais resultariam em uma proposta teórica e metodológica denominada “sistema de alfabetização de adultos” que, posteriormente, ficou conhecida como “método de alfabetização Paulo Freire”.<sup>4</sup>

Na verdade, o “método” era mais que simplesmente um método, uma vez que expressava uma filosofia de educação que compunha uma espécie de epistemologia da aprendizagem, situando o ensinar na perspectiva de um aprender, o movimento do aprender engendrando a experiência de ser um sujeito aprendente. Neste sentido, destaca:

[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar – depois, preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1987, p. 26).

À medida que Freire vai questionando visões ingênuas de educação, possibilita, também, o entendimento de que a elaboração de uma epistemologia da experiência na educação popular exige, necessariamente, a percepção de que os contextos político, socioeconômico, histórico e cultural da sociedade de classes são condicionantes das práticas sociais e que uma educação comprometida com a libertação precisaria desvelar estes condicionantes que submetem o ato de conhecer. Para tanto, o autor destaca:

O conhecimento, ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1987, p. 27).

---

<sup>4</sup> Para fundamentação do sistema de alfabetização elaborado por Freire consultar: Educação como Prática de Liberdade (1980) e Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (2005).

Tomar a cultura como educação parece implicar, em Freire, esse trajeto que refaz a vocação ontológica do homem de ser mais uma relação dialógica entre educador e educando mediatizada pelo ato de transformar o mundo. E, assim, vai gestando a construção de uma práxis educativa calçada no desenvolvimento da consciência crítica da leitura de mundo, onde se problematiza realidades antes tidas como dadas e imutáveis, em um caminho onde o inédito, no processo histórico-social, pode ser viável. A ação de humanização dialógica de sujeitos que se educam, mediatizada pelas práticas sociais concretas, funda-se, então, como consciência intencionada ao mundo, operante e transformadora.

## **2. A práxis de alfabetização-conscientização: as vozes dos educadores populares**

Freire, ao prefaciar o livro “Educar para transformar”, de Luiz Eduardo, W. Wanderley, assim se pronuncia:

A leitura de seu livro virou razão de alegrias. A de ter nas mãos o resgate necessário e inadiável de um dos mais sérios movimentos de nossa recente história da Educação: a ação do MEB é uma dessas alegrias. A maior, ao lado de outras, como, por exemplo, a de me ter feito intensamente reviver, ao lê-lo, pedaços de tempo que tanto me marcaram também (WANDERLEY, 1984, p.9).

A emoção de Freire ao rememorar a história do MEB evidencia o quão fora significativa a ação desse movimento de educação popular, por ter assumido a alfabetização-conscientização de camponeses que acreditaram no domínio da leitura e da escrita e na compreensão crítica da realidade política, social e cultural, como instrumento de libertação da situação de exploração humana que vivenciavam no país. Considera-se importante revisitar a história da radiodifusão na educação brasileira. As escolas radiofônicas foram oficializadas, no Brasil, no final da década de 1950. Mediante análise de algumas experiências bem sucedidas no país, o então Ministério da Educação e Saúde cria o Sistema de Radiodifusão Educativa Nacional (SIRENA), com a produção radiofônica centralizada na Rádio Nacional no Rio de Janeiro.

Em Natal, Rio Grande do Norte, também neste período, ocorriam ações de escolas radiofônicas, inspiradas no modelo de base paroquial criado em 1947, pelo Pe. José Salcedo, em Sutatenza, na Colômbia. Experiência essa que foi visitada em 1950, por Dom Eugênio Sales, na época, bispo da Diocese de Natal. A experiência de Natal serviu de inspiração para a criação de escolas radiofônicas em Aracaju, no Sergipe.

Wanderley, ao situar a origem do MEB no Brasil, afirma:

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano de um movimento educativo em plano Nacional, que ganhou caráter oficial pelo decreto 50 370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o Governo Federal forneceria recursos - através de convênios com órgãos da administração federal - para serem aplicados no programa da CNBB, através do MEB e utilizando as emissoras católicas para as áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. (WANDERLEY, 1984, p. 48).

O autor, ao fazer uma análise conceitual sobre o conteúdo e os significados dos processos de educação popular vivenciados no MEB, evidencia:

A educação de base pretendida, e em parte desenvolvida pelo Movimento, foi juntamente com o Sistema Paulo Freire, a que mais se aproximou progressivamente de sua concretização, produzindo efeitos eficazes, através de suas múltiplas atividades de alfabetização, conscientização, politização, educação sindicalista, instrumentalização das comunidades e animação popular, o MEB desenvolveu uma original pedagogia popular, engrenando subsídios concretos para uma efetiva integração da teoria com a prática, para a investigação militante, para a educação libertadora. (WANDERLEY, 1984, p. 16).

Para compreender a ação educativa desenvolvida pelo MEB, no Ceará, dá-se voz aos educadores populares para que narrem sua atuação neste movimento, ocorrido na década de 1960. As narrativas explicitam a formação da equipe de educadores-locutores e dos monitores, o processo de mobilização das comunidades para implantação do trabalho e as vivências cotidianas nos círculos de cultura. Mesmo no seio dessas narrativas ocorrem contrapontos entre o vivido e o falado pelos sujeitos da pesquisa quanto à apropriação do pensamento freireano.

Inicia-se, então, pela temática formação do educador e, para tanto, recorre-se a depoimentos que explicam como foi a formação ministrada pela equipe do MEB nacional, para os educadores que atuavam na equipe estadual.

O Paulo Freire era o teórico que referenciava a formação. Osmar Fávero, por exemplo, fez parte da formação. Eram pessoas assim, muito competentes que vinham. A Vera Jaccoud, [...] era respeitadíssima, de uma capacidade incrível. Era toda na metodologia freireana; nada era dado assim, às coisas feitas, entende? (R.A.T).

Vê-se que a formação parecia se mover construindo sua reflexão continuada. Quando a educadora menciona que “nada era dado”, refere-se ao abandono do assistencialismo e espontaneísmo nas ações educacionais para uma construção consciente e coletiva. Constituída e formada a equipe estadual, iniciou o processo de articulação com as pessoas das comunidades para implantação das salas de aula.

A equipe ia à localidade com um alto falante no carro e fazia uma volta no lugarejo, falando o que era o MEB. Que a gente estava ali para trazer uma experiência de educação. Mas, para fazer esse trabalho, a gente precisava que todos da comunidade comparecessem a uma [...] (R.A.T).

A experiência proposta nos termos deste relato remete à concepção de vivência repartida. Requer um compromisso e implica um conhecimento partilhado a ser construído e acolhido por uma educação de base, vista como processo de leitura do cotidiano e das necessidades primeiras humanas:

Então, escolhia-se o lugar, em frente à igreja, ou em frente à casa de alguém que eles conheciam. O Padre tinha dado alguns nomes e a gente procurava. A gente subia no carro e com esse alto-falante dizia em que consistia a escola, que não era aquela escola só para aprender, mas, era para discutir com eles os problemas [...] Depois de explicar, a gente perguntava se realmente aquilo interessava. Eles diziam que interessava. A gente dizia que, para isso, eles precisavam indicar uma pessoa para ser monitor, que era a pessoa que ia ficar na sala de aula, diante dos alunos e recebendo as instruções pelo rádio. Fazia-se uma demonstração e depois a gente dizia: “olha, vocês vão ter que indicar uma pessoa que já sabe ler, esta é a primeira providência, essa é uma das condições; a segunda, é que ela queira. E a terceira é que não é um trabalho remunerado - é um trabalho voluntário. Trabalho de ajuda, todos vão ajudar, aí eles indicavam”. Explicava-se: “que a gente ia conversar com essas pessoas que vocês indicarem e depois vamos escolher a pessoa que quiser e que a gente achar que tenha mais condições.” Às vezes, se levava mais de uma pessoa da comunidade para o treinamento, porque era o momento de fazer essa seleção (R. A. T).

Após a indicação dos monitores pelas comunidades, todos participavam de uma formação inicial para que pudessem assumir o trabalho de alfabetização-conscientização de adultos nas suas comunidades.

O mesmo trabalho a que fomos submetidos na formação com a equipe do MEB nacional, fizemos com os monitores. Partia-se da experiência de cada um; tinha aquela tempestade de ideias e os trabalhos de grupo. Os grupos estudavam, voltavam e iam para a conclusão e o que era produzido por todo mundo é o que era o resultado final, com a supervisão intensa dessa equipe. Fazia dramatizações, tinha um momento onde eles eram os monitores e nós éramos alunos... Nós levávamos o *script* das aulas para eles poderem seguir; tudo bastante praticado era um treinamento muito participativo. Na medida do possível, a gente contava também com as lideranças locais, seja na área de artesanato, seja na área de pessoas que eram líderes comunitários. Os monitores indicavam e a gente convidava pessoas que gostavam de cantar. Várias vezes, nós convidamos Patativa do Assaré na região, que fez versos sobre as escolas radiofônicas e que ficou com a gente nesse caminho (R. A. T).

Observa-se, novamente, a ideia de experiência como um ponto de partida e a ênfase dada à cultura popular nas formações que eram vividas no MEB, sempre baseadas no que acreditava Freire: a alfabetização se fazia inserindo-se no âmago dos problemas existenciais das pessoas, pois ela se dava ao mesmo tempo em que a sua

conscientização gradativamente ia emergindo. Através de "situações existenciais", da vida cotidiana, o debate era conduzido de tal modo, que os educandos iam se tornando conscientes do seu próprio contexto, de como é e de como poderia ser. Isto é, "uma experiência susceptível de tornar compatível sua existência de trabalhador e o material que lhes era oferecido para aprendizagem" (FREIRE, 1980, p. 41). Freire lembra também que "o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, senão for auxiliado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformá-la". (FREIRE, 1980, p. 40)

Na medida do possível, a gente contava também com as lideranças locais, seja na área de artesanato, seja na área de pessoas que eram líderes comunitários. Os monitores indicavam e a gente convidava pessoas que gostavam de cantar. Várias vezes, nós convidamos Patativa do Assaré na região, que fez versos sobre as escolas radiofônicas e que ficou com a gente nesse caminho (R. A. T).

É possível ver que quando a educador narra que o movimento se propunha também à busca aos líderes comunitários e suas práticas e, ainda, ao artesanato e à arte – no caso, menciona Patativa do Assaré e seu cantar - parece referir-se a uma concepção de experiência que vale refletir mais sobre ela. Temos uma ligação claramente percebida, da experiência como cultura, como luta social e, também, como um movimento histórico que se dá no presente e que problematiza o futuro. Para Freire (2003, p.149):

Fazia parte, também, da natureza do movimento uma compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação como no da luta política pelas necessárias mudanças de que a sociedade brasileira precisava e continuava a precisar. Da cultura em geral e da cultura popular em particular, como da educação progressista, de crianças, de jovens e de adultos.

Para aprofundamento da compreensão sobre a necessidade e importância da formação do educador, recorre-se ao posicionamento de Freire quando em entrevista à Pelandré, o pensador lembra:

A formação é absolutamente chave. A formação para nós é permanente. Isso é uma coisa que aprendi [...] trabalhando no SESI, nos anos 40. Para mim, a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa a teoria que você conhece ou não (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 63).

Segundo Freire, a formação do educador deve ser um processo permanente e também chama atenção para o significado do educador desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a prática educativa que desenvolve. Associa, então, reflexão

crítica à ação em um conceito de *práxis* - Ação - Reflexão - Ação - que deve embasar uma visão de formação na perspectiva da educação transformadora.

Para Freire, formação pedagógica e formação política estão intimamente imbricadas, na *práxis* educativa e que a leitura de mundo permeia a leitura do discurso.

O MEB realçava a preocupação com a formação do educador e a necessidade de clareza sobre os pressupostos que fundamentavam a *práxis* dos que atuavam na educação de base. Vejam-se os relatos neste sentido:

Ao ingressar no MEB, [...] fiz a proposta de que o primeiro trabalho nosso fosse estudar o livro “Educação como Prática da Liberdade” de Paulo Freire. Dividi as tarefas e cada grupo ficou com um trecho e a gente discutia. Aquilo deu uma nova visão para a equipe. As pessoas começaram a entender porque estavam fazendo aquilo que faziam (L.S).

Periodicamente, a cada semestre, fazíamos um encontro com esses monitores, onde a gente estudava Paulo Freire para fundamentar porque se estava trabalhando aquela metodologia (R. A. T).

Percebe-se que não havia separação entre metodologia e fundamentação teórica, a prática era trabalhada concomitantemente com a compreensão teórica que a embasava. Muito diversa da ideia de formação como mera informação, da qual se extirpa as experiências vividas como inserções na realidade.

Freire, em entrevista concedida a Pelendré, discorre sobre a epistemologia da prática educativa e, para tanto, atenta para um dos principais pressupostos do seu pensamento político-pedagógico, que é a compreensão da educação como ato político.

A prática educativa é um ato político. Quer dizer, nunca houve, não há, e se os homens e as mulheres continuarem sendo mais ou menos o que são hoje, daqui a quinhentos anos, se a gente não sofrer uma radical mudança, a gente vai continuar epistemologicamente curioso. Então, a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O Conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então, nunca houve uma educação neutra. *A educação é uma prática política* (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 55).

A não neutralidade da ciência e, também, da educação, implica concretamente uma não neutralidade da formação dos educadores. Sendo assim, compreende-se que não se pode ignorar a natureza transitiva da prática pedagógica, tomando-se transitiva no sentido do transbordamento da prática pedagógica. Assevera Freire, conforme entrevista concedida a Pelendré, que é preciso superar a forma não transitiva da educação e propõe que a prática libertadora em educação deve nos levar, também, a uma relação com a não inexorabilidade do amanhã.

A natureza da prática pedagógica [...] é sempre uma *prática transitiva*, quer dizer, ela é uma prática que não cabe dentro dela mesma, é uma prática que implica sujeitos que são o educador e os educandos, que implica métodos e técnicas com que se trata o objeto e que implica também e, sobretudo, um amanhã – a que essa prática pretende chegar. E esse amanhã não um amanhã inexorável porque ele é problemático. Nesse amanhã estão postos valores, estão posto os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a prática educativa de outra maneira. (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 56).

Veja-se, também, como funcionavam as aulas pelo sistema radiofônico no MEB. Acentua um dos coordenadores que a palavra tem um peso afetivo e como realidade vivida, a ser transformada – esta problematização se dava no contexto dos círculos de cultura.

[...] Era um trabalho empolgante demais, porque a gente via a realidade das pessoas. [...] Tudo baseado no pensamento de Paulo Freire, na filosofia de trabalhar o círculo de cultura, que naquela época foi algo revolucionário. [...] porque o círculo de cultura pressupunha o levantamento do universo vocabular. Partia-se das palavras geradoras que são do uso comum daquelas pessoas, que tem peso afetivo, peso emocional para aquelas pessoas e peso que tem importância na vida daquelas pessoas (L.S).

Era percebida a necessidade de reflexões sobre temas sociais, trazidos pelos educandos e educandas, além de trabalhados como temas geradores nas salas de aulas. Os temas deveriam buscar a perspectiva dos sujeitos e sua cultura, das realidades vividas por eles no cotidiano de suas comunidades. Muitas vezes, resvalou-se para a compreensão de que o tema gerador se restringia a trabalhar-se nos termos do universo vocabular dos sujeitos aprendentes. Na verdade, havia um “mote” – temas sociais a serem trabalhados e encaminhados para problematizações – e também havia a compreensão do aspecto do alfabetismo como linguagem, daí a necessidade de ater-se ao universo vocabular das pessoas:

A aula radiofônica tinha um *script*: na hora de fazer o dever, orientava-se a escrever no quadro; ele escrevia. Na hora dos alunos copiarem ou fazer o exercício, entrava aquela música para dar o tempo para eles fazerem aquela atividade. Tinha também a parte da discussão mesma do tema. Geralmente tinha um tema social, nunca era só a questão da escrita e da leitura não. Tinha um debate e sempre eram eles que davam o mote. [...] Por exemplo, saúde: o cuidado com a água, a questão da limpeza, da higiene e a questão deles começarem a se reunir em torno de alguma coisa. Eles não ficavam restritos ao MEB, à escola radiofônica, mas tentavam sair de dentro da escola e se organizarem, e a partir daí eles começavam [...].

Teve gente que se organizou [...] Que se sindicalizavam [...] Até esse debate sobre as questões mais fundamentais do ser humano, da questão da saúde, do direito a escola, isso tudo eram temas que na cabeça dos militares era instigar a uma subversão. Essa questão de se reunir para discutir, já não era bem visto, não era mesmo (R.A.T).

Os relatos permitem a compreensão de que as práticas educativas comprometidas com a aprendizagem dos que dela participam dão-lhes lugar de sujeito no processo. Os depoimentos evidenciam, que eram os sujeitos da alfabetização davam o mote, discutiam as palavras geradoras e os temas que problematizavam: a participação nas aulas ia conferindo lugar de sujeitos das lutas sociais.

Nessa direção, as aprendizagens eram desenvolvidas numa sistemática de acompanhamento pedagógico que levavam à análise da práxis vivida. Nesta análise da realidade era redimensionada a práxis das lutas sociais.

Na perspectiva freireana, a práxis comporta reflexão da ação e este processo ocorre a partir da tomada de consciência pelos educadores e educandos sobre a importância da permanente reflexão crítica sobre a prática educativa. O caráter não espasmódico ou pontual da crítica é assinalado. Enfatiza-se o aspecto permanente da práxis, que deve transitar dos processos coletivos de análise das situações de salas de aula para os processos da vida comunitária.

Essa concepção é explicitada, também, nas narrativas que demonstram como funcionava a sistemática de acompanhamento da ação didática nas salas de aula em sua conexão com a cultura.

A gente tinha certo cuidado porque as supervisões elas chegavam assim de momento, não era preparado o aluno para receber a visita. A gente [...] entrava e pedia licença ao monitor e dizia: olha você fique bem à vontade, mas é porque a gente gostaria de ver como é que os alunos estão reagindo. Para nós que fazemos parte da equipe, que acompanhamos, é muito importante saber se o trabalho está dando certo. Se você está conseguindo. Se os alunos estão realmente respondendo; se está sendo fácil para eles. E aí a gente ficava num canto lá atrás onde podia e assistir a aula.

Ouviam-se muito também os depoimentos deles; a gente perguntava, eles diziam. É difícil lembrar textualmente assim, o que eles falavam, mas era um entusiasmo! A gente sentia um astral bom do monitor, dos alunos também, as pessoas num esforço muito grande, pessoas idosas, crianças também, tinha gente depois de onze, doze anos [...] Eles estavam todos juntos, não tinha idade; era quem quisesse. (R. A.T)

Este depoimento tem um traço importante em relação ao acompanhamento pedagógico: a alegria e o entusiasmo dos sujeitos envolvidos no trabalho de alfabetização-conscientização que participavam fazendo perguntas, como também o envolvimento dos que acompanhavam o processo coletivo. Isso, em boa parte, resultava dos círculos de cultura, que "trazia a cultura popular, a situação de vida do povo, com suas verdadeiras crenças e valores que haviam sido obscurecidos pela imposição de elementos da cultura alienada." (DE KADT, 2007, 132).

No trabalho empírico da pesquisa, buscou-se, ainda, entender como era percebida a evolução do educando em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Havia uma metodologia, e essa metodologia possibilitava a aprendizagem. Uma das coisas muito utilizadas foi a questão das palavras geradoras. Eles escolhiam, por exemplo, a palavra “pote” [...]. Eles acabavam lendo; havia leitura; a formação de novas palavras e tudo ligado a uma discussão em torno da água, no caso do “pote”, em torno do trabalho artesanal. A professora-locutora ia levando o monitor a desdobrar aquelas palavras e formar novas palavras, frases e a escrever (R.A.T).

Aí residia o cerne da ação educativa, que não era de responsabilidade só do educador e da educadora, os educandos e as educandas tomavam parte ativa no direcionamento das discussões. Para Freire (1980, p.41), isso significava uma alfabetização que era:

[...] ao mesmo tempo, um ato de criação capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, característica dos estados de procura.

Note-se como se posiciona a professora locutora em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e das educandas:

Na época, a gente trabalhava [...] através do rádio, com 4 (quatro) meses eles se alfabetizavam, porque estava muito voltada para aquilo que Paulo Freire mais defendeu: que se aprende a ler com mais facilidade se a alfabetização trabalhar com o que está ligado diretamente com a vida, com o cotidiano, com a existência. Então, se nós trabalhávamos, por exemplo, a palavra “enxada”, tinha um conteúdo simbólico, emocional e cultural para aquele camponês que, rapidamente, tinha acesso aos símbolos da leitura e da escrita. Claro que a partir do conceito de conscientização, de qual é o lugar em que você vive, qual é a identificação que você tem com aquele lugar e as palavras geradoras. Isso aprofundava a consciência crítica e a conscientização da situação vivenciada. Mas, paralelamente a isso, tinha-se o interesse profundo do aprendiz da leitura e da escrita e eles faziam cartas todos os sábados. Nós tínhamos um programa específico que era respondendo as cartas que eles faziam, e nós líamos as cartas neste programa, cartas de pessoas que chegavam completamente sem dominar a simbologia da leitura e da escrita; então, o programa do sábado era um retorno desse aprendizado (R. C).

Com estas características, buscava-se que o processo de alfabetização se desse pelo próprio sujeito da aprendizagem, de dentro para fora, ajudado pelo educador, numa dinâmica em que o conteúdo e o processo de aprendizagem se identificavam, na medida em que havia muito mais do que "o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler" (FREIRE, 1980, p. 72).

E continua a professora locutora narrando sua práxis:

Eu me lembro, por exemplo, quando trabalhava as palavras geradoras, uma palavra geradora fortíssima era a palavra “vida”. Essa palavra vida, eu me

lembro da surpresa que eles tinham; que hoje é provado isso no construtivismo. Como é que uma palavra com o peso emocional que tinha essa palavra vida era tão pequena? Eles conseguiam formar mais de 10(dez) novas palavras com a palavra vida a partir da junção dos fonemas. Esse método, claro que hoje a concepção é outra, mas naquela época de fato funcionava [...].

Numa região profundamente castigada pela seca, pelo subdesenvolvimento, pela pobreza, onde as pessoas iam para aula à noite, depois de um dia inteiro na roça e nós presenciávamos isso à medida que a gente fazia a supervisão. (R.C).

A narrativa confirma a ousadia e inovação propostas por Freire quanto a desenvolver o processo de alfabetização-conscientização a partir de palavras geradoras do universo social e cultural dos educandos e das educandas que, associadas à problematização das palavras no contexto existencial dos sujeitos, possibilitava a aprendizagem da leitura e da escrita, não somente nos aspectos da codificação e decodificação, mas, além disso, na compreensão crítica da realidade em que estavam inseridos.

Aprender a ler e escrever deve se constituir numa oportunidade para que os homens conheçam o verdadeiro significado da expressão *dizer a palavra*: um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um direito humano primordial, e não privilégios de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao direito de autoexpressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade. (FREIRE, 1987, p. 12).

Entende-se que os educadores populares que atuaram no MEB desenvolveram suas práxis referenciadas na pedagogia libertadora, vivenciando um dos aspectos significativos da epistemologia freireana, o da relação do saber da ciência com o saber cotidiano que se gestava nas práticas sociais das lutas dos oprimidos.

### **3. Considerações finais**

As narrativas dos sujeitos da investigação possibilitam a compreensão de que a práxis referenciada no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, desenvolvida no MEB, entrelaçara-se a sonhos, esperanças, ao desejo de justiça social e à utopia de provocar mudanças sociais, políticas e culturais, almejadas pelas camadas populares, no contexto de transição que vivenciava a sociedade brasileira na década de 1960.

Demonstram, ainda, o compromisso desses educadores populares em desenvolver uma prática de alfabetização-conscientização vinculada à realidade dos educandos, fato que se revelava pela preocupação em trabalhar o domínio da leitura, da

escrita e da compreensão crítica da realidade como instrumentos de libertação das condições de exploração e desumanização vivenciadas pelos educandos e as educandas.

As vozes do educador e das educadoras populares que atuaram no MEB permitem inferir que, mesmo com a inexistência de dados quantitativos, o MEB, no estado do Ceará, contribuiu para a elevação do nível de alfabetização conscientização e para a ampliação dos processos de organização social e cultural daqueles que participaram da educação de base. O movimento deve ser considerado como um marco histórico na educação popular cearense.

### Referências

**ALBERTI, Verona. História Oral: a experiência do Cpdoc.** Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

DE KADT, Emanuel. **Católicos radicais no Brasil.** Brasília: MEC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 10ª ed. Paz e Terra, São Paulo: 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultura para a Liberdade e outros Escritos.** Paz e Terra, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed., UNESP, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo; Centauro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_, In: PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, In: **Educar para Transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis, RJ: Vozes 1984.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para Transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis, RJ: Vozes 1984.