



## 60 ANOS DE ANGICOS (RN) E O LEGADO DE PAULO FREIRE: ALFABETIZAÇÃO PELO DIÁLOGO, LETRAMENTO PARA A PAZ

Anna Cecília Cavalcante Freitas

8

Adriana Eufrásio Braga

### RESUMO

Esta pesquisa, do tipo qualitativa e de natureza bibliográfica, visa estabelecer parâmetros de confluência entre o Método Paulo Freire, aplicado no município de Angicos (RN), e a Educação para a Paz, evidenciando o legado freireano para a construção da Cultura de Paz, por meio da alfabetização e do letramento. Fundamenta-se nos conceitos de Cultura de Paz e Educação para a Paz (GALTUNG, 1969; JARES, 2002; RABBANI, 2003), de alfabetização e letramento (SOARES, 2004), e nas análises de Morais (2019) e Santos et.al. (2020), acerca da Política Nacional de Alfabetização de 2019. Os achados evidenciam o caráter antidemocrático da política e a coerência do método freireano com os pressupostos da Educação para a Paz: abordagem dialógica, de cunho político, com foco nos ideais de democracia, direitos humanos e justiça social, imprescindíveis à Cultura de Paz.

### Palavras-Chave

Alfabetização; Letramento; Método freireano; Angicos; Educação para a Paz.

## 60 AÑOS DE ANGICOS (RN) Y EL LEGADO DEL MÉTODO PAULO FREIRE: ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DEL DIÁLOGO, LITERACIDAD PARA LA PAZ

### RESUMEN

*Esta investigación, de tipo cualitativo, de naturaleza bibliográfica, tiene como objetivo establecer parámetros de confluencia entre el Método Paulo Freire, empleado en el municipio de Angicos (RN), y la Educación para la Paz, evidenciando el legado de Freire para la construcción de la Cultura de Paz, a través de la alfabetización y las prácticas de literacidad. Se basa en los conceptos de Cultura de Paz y Educación para la Paz (GALTUNG, 1969; JARES, 2002; RABBANI, 2003), alfabetización y literacidad (SOARES, 2004) y en los análisis de Morais (2019) y Santos et.al. (2020), sobre la Política Nacional de Alfabetización de 2019. Los resultados muestran la naturaleza antidemocrática de la política y la coherencia del método de Freire con los presupuestos de la Educación para la Paz: enfoque dialógico, de carácter político, centrándose en los ideales de democracia, derechos humanos y justicia social, esenciales para la Cultura de Paz.*

### Palabras clave

*Alfabetización; Literacidad; Método de Freire; Angicos; Educación para la Paz.*



## 60 YEARS OF ANGICOS (RN) AND PAULO FREIRE'S LEGACY: LITERACY THROUGH DIALOGUE, LITERACY FOR PEACE

### ABSTRACT

*This qualitative and bibliographic research aims to establish parameters of confluence between the Paulo Freire Method, applied in the municipality of Angicos (RN), and Peace Education, highlighting the Freirean legacy for the construction of a Culture of Peace through literacy and literacy education. This study is based on the concepts of Culture of Peace and Peace Education (GALTUNG, 1969; JARES, 2002; RABBANI, 2003), literacy and literacy education (SOARES, 2004), as well as the analyses of Morais (2019) and Santos et.al. (2020) regarding the National Literacy Policy of 2019. The results highlight the antidemocratic nature of the policy and the consistency of the Freirean method with the assumptions of Peace Education: a dialogical approach, of a political nature, focusing on ideals of democracy, human rights, and social justice, which are essential for a Culture of Peace.*

### Key Words

*Literacy; Literacy education; Freirean method; Angicos; Peace Education.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco a relação do Método Paulo Freire de alfabetização, aplicado em Angicos (RN) no ano de 1963, com os pressupostos da Educação para a Paz, no intuito de reconhecer o legado e a importância da referida experiência para a construção da Cultura de Paz, por meio da educação.

Tal discussão contextualiza-se em um período de mudanças para a educação brasileira, cuja normatização, num recorte temporal dos últimos cinco anos, apresentou significativas alterações e atualizações. Em 2018, por exemplo, a Lei nº13.663 alterou o art. 12 da Lei nº 9.394/96, incluindo a promoção de medidas de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz, dentre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2018). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) homologou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se propõe a incorporar, nos objetivos de aprendizagem da educação básica, princípios como o respeito à democracia e aos direitos humanos, e a valorização da justiça social (BRASIL, 2017).

Esses valores constituem o tripé do conceito de paz positiva, discutido por Jares (2002). A leitura dos dois documentos, portanto, suscita a impressão de haver uma motivação para a



promoção de uma educação voltada para a construção da Cultura de Paz, alicerçada pelos ideais de democracia, direitos humanos e justiça social (JARES, 2002). Contudo, na contramão do que a referida normatização aparenta defender, em 2019, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual vem sendo analisada, por inúmeros autores/as, como antidemocrática, por ter sido implementada sem o devido debate com as redes de ensino e com os profissionais da educação do país (MORAIS, 2019), e também por silenciar a noção de letramento (SANTOS *et al.*, 2020), o qual é necessário para tornar os sujeitos competentes na leitura e produção de textos nas diversas práticas sociais (SOARES, 2019).

Nesse sentido, considerando a atualidade do debate acerca da alfabetização e do letramento, e a necessidade premente de tornar a escola um ambiente favorável à construção da Cultura de Paz, faz-se relevante resgatar a vivência de Angicos (RN) com o Método Paulo Freire e elucidar a importância do seu legado para a realização de um fazer pedagógico realmente comprometido com a democracia, os direitos humanos e a justiça social, sem os quais as violências se fazem presentes e a paz inexistente (JARES, 2002). A pesquisa também se justifica em virtude da celebração dos 60 anos da experiência de Angicos (RN), cuja revisitação pode iluminar os caminhos das práticas de alfabetização e letramento no país.

Isto posto, este trabalho visa responder à seguinte questão: quais os parâmetros de confluência entre o Método Paulo Freire de alfabetização, realizado em Angicos (RN), e os pressupostos da Educação para a Paz? Com isso, temos o objetivo geral de estabelecer os referidos parâmetros, com o intuito de ressaltar a importância do legado freireano à construção da Cultura de Paz, por meio da educação.

Como objetivos específicos, buscamos: conceituar Cultura de Paz e Educação para a Paz, abordando seus pressupostos teórico-metodológicos e a relação entre ambas; analisar o caráter opressor da PNA, à luz dos referidos conceitos; discorrer sobre a experiência de aplicação do Método Paulo Freire em Angicos (RN), identificando parâmetros de confluência dessa *práxis* com os pressupostos da Educação para a Paz. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza como do tipo qualitativa, de natureza bibliográfica, cujos achados estão aqui divididos em cinco seções.

Na primeira seção, apreciamos os conceitos de Paz e Violência, segundo Galtung (1969) e Jares (2002), e de Cultura de Paz, com destaque para a sua relação com o ambiente escolar, com base em Milani (2003). Na segunda, descrevemos os pressupostos da Educação para a



Paz, no sentido de compreender o seu papel na incorporação dos valores da paz no processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua importância para a construção da Cultura de Paz em sociedade, de acordo com Jares (2002) e Rabbani (2003). Na terceira, analisamos o caráter opressor da PNA, com base nos preceitos da Educação para a Paz e nas contribuições de Soares (2004), Morais (2019) e Santos *et.al.* (2020), acerca dos conceitos de alfabetização e letramento.

Na quarta seção, discorreremos sobre a experiência de Angicos (LYRA, 1996; GADOTTI *et al.*, 2014), analisando o Método Paulo Freire sob a perspectiva da Educação para a Paz, no intuito de identificar os parâmetros de convergência entre ambos. A quinta e última seção apresenta uma síntese das discussões ora realizadas.

## 2 O QUE É CULTURA DE PAZ

Para se compreender o que é Cultura de Paz, é necessário, primeiramente, entender o que é a paz. Segundo Jares (2002), existem duas perspectivas para defini-la: a concepção negativa e a positiva. Na primeira, a paz configura-se como estado de não-guerra, ou seja, existe mediante a ausência de conflitos bélicos. Essa acepção relega à paz um vazio conceitual, um estado de passividade, tornando-a dependente da guerra para existir ou não.

A visão da paz positiva, por outro lado, concebe a paz não como um estado isento de guerras, ou de conflitos, mas sim como a antítese da violência. Segundo Jares (2002), os conflitos fazem parte da condição humana, como situações em que há divergências de interesses e de valores entre indivíduos, comunidades ou nações, mas que podem ser resolvidos de forma não violenta.

Nesse sentido, entende-se como violento tudo o que impede as pessoas de se autorrealizarem como seres humanos, ou aquilo que atenta contra a satisfação de suas necessidades materiais e/ou imateriais, seja pelas violências diretas (aquelas em que existe um causador visível) ou pelas violências estruturais ou indiretas, que são o resultado de uma estrutura social em que as necessidades dos seres humanos são atendidas de forma desigual (GALTUNG, 1969).

Em outras palavras, para Galtung (1969), a violência se faz presente na medida em que as realizações reais das pessoas se distanciam das suas realizações potenciais, em contextos em que esse distanciamento é evitável. Por exemplo: durante o período neolítico, a vida



humana durava em média trinta anos, porém esse fato em si não é revelador de violência, pois as circunstâncias daquele tempo histórico dificultavam o prolongamento da vida, de uma forma geral. Por outro lado, nos dias de hoje, a expectativa de vida das pessoas pode ser abreviada por conta de guerras ou de desigualdades sociais, sendo esse fato uma expressão de violência. Nesse sentido, as mortes por doenças, por desastres naturais ou pela fome são reveladoras de sociedades violentas, se ocorrerem em contextos históricos ou sociais em que há meios para evitá-las.

Sendo assim, “a concepção positiva de paz leva-nos a relacioná-la com o conceito de justiça social e de desenvolvimento, mas também com os conceitos de direitos humanos e democracia” (JARES, 2002, p.126). Acerca das relações entre esses conceitos, Jares (2002) concebe a noção de desenvolvimento em seu sentido amplo, não a restringindo apenas ao crescimento econômico, mas também abrangendo a promoção da dignidade humana, por meio da satisfação das necessidades de sobrevivência, bem-estar, liberdade e identidade.

Para isso, é necessário superar as desigualdades sociais, em prol da promoção da justiça social e do respeito aos direitos humanos, que consistem em direitos inerentes às pessoas, de ordem econômica, física e cultural. A garantia desses direitos se dá mediante a efetivação da democracia, entendida por Jares (2002) não apenas como o ato de votar, mas como uma idéia moral, em que as sociedades se organizam de modo a fomentar a pluralidade de formas de viver, possibilitando o acesso à cultura e favorecendo a participação de todos/as nos assuntos públicos.

Isso significa que a paz, em sua acepção positiva, pressupõe a existência da democracia, o respeito aos direitos humanos e a promoção da justiça social. Nesse sentido, a paz não se dá apenas na ausência de estruturas e relações indesejadas, mas sim, requer a presença de condições e circunstâncias desejadas, as quais existem mediante a construção da Cultura de Paz. Para Milani (2003, p.31),

Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. São transformações que vão desde a dimensão dos valores, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã, só para citar algumas. Promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade – justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.



As ações transformadoras para se alcançar os ideais mencionados devem ocorrer desde o nível macro das estruturas sociais e políticas, até a dimensão micro dos valores individuais e das relações interpessoais. Nesse sentido, o autor considera que o sistema educacional exerce papel imprescindível na construção da Cultura de Paz, visto que a escola também pode ser uma reprodutora da cultura de violências diretas e estruturais.

Não obstante, convém destacar as palavras de Jares (2002, p.152), para quem a educação, por si só, “[...] não pode erradicar as violências estruturais que negam a paz e que afetam a própria sobrevivência da espécie humana. A paz não chegará pela via escolar, mas mediante a ação social e política”. Ainda assim, a escola pode contribuir para a construção da Cultura de Paz na sociedade em que se situa, na medida em que incorpora os valores da paz positiva no processo de ensino-aprendizagem, mediante o desenvolvimento da Educação para a Paz (EP).

### 3 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A EP promove a vivência dos princípios da paz positiva por meio do fazer pedagógico, visando “desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar em consequência” (JARES, 2002, p. 148).

É importante elucidar, contudo, que não se trata de uma disciplina ou de um bloco temático paralelo, e sim de uma filosofia que permeia toda a atividade educativa, abrangendo um conjunto de conteúdos e práticas a serem abordados em todas as áreas do currículo, de forma transversal. Além da transversalidade, Jares (2002) elenca outras características da EP, dentre as quais se destacam: educação em valores; atividade política, com foco na ação e mudança social, de modo realista, possível e integrado ao meio em que ocorre.

No que concerne à educação em valores, a EP visa tornar as pessoas conscientes das próprias valorações, refletindo criticamente sobre o individualismo, o conformismo, a intolerância, o etnocentrismo, entre outros, com o intuito de fomentar a igualdade, o respeito, a reciprocidade, a solidariedade e os demais princípios que corroboram com os ideais da paz positiva. Além disso, configura-se como uma atividade política, em prol da ação e mudança social, de modo a mobilizar, nos sujeitos, uma tomada de consciência frente aos processos socioeconômicos mundiais.



Para tanto, o seu fazer pedagógico deve ser realista e possível, bem como integrado ao meio em que ocorre. Em outras palavras, a realidade na qual a experiência educativa se situa deve consistir em um objeto de estudo, no sentido de se promover o aprendizado sobre a relação entre o contexto particular e o geral, entre o mais imediato e o mais distante, estimulando o sujeito a assumir uma responsabilidade frente à construção da Cultura de Paz, mas reconhecendo os seus limites de atuação.

Rabbani (2003), por sua vez, atenta para a forma de ensinar: se a metodologia de ensino for opressora, ainda que se fale sobre valores e conhecimentos relacionados a democracia, direitos humanos e justiça social em sala de aula, dificilmente os/as estudantes desenvolverão habilidades para atuar em prol desses ideais. Para a autora, a opressão se evidencia pela transmissão unilateral de conhecimentos e pelo silenciamento dos sujeitos, que muitas vezes, sequer estão conscientes de como aqueles saberes estão relacionados às suas vidas e às posições sociais que ocupam. Sobre isso, Rabbani (2003, p. 75-76) argumenta:

Enquanto a informação que é transmitida unilateralmente mantém as relações sociais existentes e os mesmos interesses que determinaram essas relações, a informação que se produz e se compartilha dialogicamente, permite conhecer de que forma essa informação afeta os interesses e as necessidades daqueles que a ensinam e aprendem.

Sendo assim, a EP pressupõe a educação dialógica. Esta, na perspectiva freireana, concebe professores/as e estudantes como sujeitos na construção dos conhecimentos. A educação dialógica parte, dessa forma, da compreensão dos/as discentes acerca de suas experiências diárias, em um movimento de começar a partir do concreto, do mais imediato, para se alcançar uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE; SHOR, 1986).

Esse movimento, segundo Rabbani (2003), permite ao indivíduo compreender os interesses de um conhecimento, compartilhar a sua visão própria sobre o mesmo e se reapropriar dele para atuar em sua própria realidade, tendo em vista que “A reapropriação significa perguntar-se de que modo podemos relacionar-nos com o que existe para desenvolver nossas capacidades” (RABBANI, 2003, p.81).

Com isso, satisfaz-se a necessidade imaterial humana de se autorrealizar, ou seja, de descobrir e ampliar as próprias capacidades. Coadunando-se com Galtung (1969), a autora afirma: “Quanto maior a diferença entre a capacidade potencial e a real das pessoas, maior a violência que estão sofrendo [...]” (RABBANI, 2003, p. 85).



A educação dialógica configura-se, nesse contexto, como a alternativa privilegiada no fomento à descoberta e desenvolvimento das capacidades potenciais dos sujeitos. Assim, a Educação para a Paz pressupõe que, por meio do diálogo horizontal entre docentes e discentes (JARES, 2002), todos/as os/as envolvidos/as no fazer pedagógico podem se identificar com os conhecimentos em estudo, contribuir com a construção dos saberes, reapropriar-se deles para desenvolverem seus potenciais, e isso fortalece a sua autorrealização, que é essencial para uma vivência de paz (RABBANI, 2003).

Essa busca pela autorrealização, estando situada entre as necessidades imateriais dos seres humanos, também se situa entre os direitos humanos, que representam necessidades inalienáveis às pessoas, no âmbito não só fisiológico e social, mas também intelectual. Sendo assim, uma escola ou uma sociedade que se organiza de modo a marginalizar os sujeitos dessa satisfação não pode se conceber como pacífica, não contribui para a construção da Cultura de Paz.

Em resumo, portanto, a Educação para a Paz caracteriza-se por oportunizar uma aprendizagem de saberes, valores e atitudes coerentes com os ideais de democracia, respeito aos direitos humanos e justiça social, que constituem o tripé da Cultura de Paz (JARES, 2002. MILANI, 2003). Para isso, ela precisa estar comprometida com uma ação política, com foco na mudança social (JARES, 2002), e com a aprendizagem dialógica, pois é por meio do diálogo que os sujeitos podem atribuir significados aos conhecimentos e, com isso, se autorrealizarem (RABBANI, 2003). É dessa forma que a educação escolar pode contribuir no fomento à Cultura de Paz, em âmbito social.

Em tempos de debate acerca da PNA (BRASIL, 2019), esse resgate da importância da educação dialógica pode iluminar os caminhos contrapostos a essa política que, segundo os pressupostos da Educação para a Paz, se mostra reprodutora de violências, conforme discutido no próximo tópico.

#### **4 O CARÁTER OPRESSOR DA PNA DE 2019**

Para se identificar o caráter opressor da PNA, primeiramente, é preciso distinguir alfabetização de letramento. De acordo com Soares (2004), a alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de escrita, compreendendo a apropriação do sistema



alfabético e ortográfico. O letramento, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Ambos os processos, embora distintos, são interdependentes: a alfabetização, que mobiliza conhecimentos e habilidades linguísticas, só tem sentido se desenvolvida por meio da interação com materiais escritos reais, e não artificialmente construídos, e da participação em práticas sociais de leitura e de escrita genuínas, ou seja, em contextos de letramento. Este, por sua vez, só pode se desenvolver por meio da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2004).

Contudo, na contramão do que dizem os estudos de Soares (2004) e de outros/as autores/as, a PNA foca na alfabetização e silencia o letramento (SANTOS *et al.*, 2020), que dá lugar ao conceito de literacia. Este se define como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). Tal conjunto apresenta diferentes níveis de complexidade.

A literacia básica vai da pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental e compreende habilidades de codificação e decodificação. A intermediária situa-se entre o segundo e o quinto ano do ensino fundamental e envolve habilidades mais complexas, como estratégias genéricas de compreensão de textos, significados de palavras, conhecimentos ortográficos e fluência em leitura oral. Por fim, do sexto ano do fundamental ao ensino médio, a literacia disciplinar diz respeito às habilidades de leitura aplicáveis aos conteúdos das disciplinas, como geografia, história ou biologia (BRASIL, 2019).

Ao restringir o nível máximo da fluência leitora aos conteúdos escolares, sem sequer mencionar a necessidade do letramento como potencializador dessa fluência nas diversas práticas sociais dentro e fora da escola, a política assume, assim, uma tendência reducionista. De acordo com (SANTOS *et al.*, 2020, p.176):

O letramento envolve práticas de leitura e escrita de/por gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Assim, no contexto de letramento, o trabalho com gêneros discursivos deve desenvolver no aluno a sua competência linguística. Com esse entendimento, assumir a perspectiva pedagógica do letramento nos contextos de aprendizagem da língua escrita implicaria desenvolver nos alunos competências linguísticas favoráveis à participação efetiva e competente nas práticas sociais que permeiam os usos sociais da língua escrita na sociedade.

Sendo assim, desconsiderar a noção de letramento significa centrar o processo de alfabetização no ensino das habilidades de leitura e de escrita em tom de codificação e



decodificação, sem contato com a diversidade de gêneros discursivos que permeia práticas comunicativas reais. Tais gêneros não se restringem apenas aos textos verbais escritos, mas compreendem também textos multissemióticos, cuja interpretação e produção dependem da imersão em contextos de letramento (SANTOS *et al.*, 2020).

Com isso, evidencia-se o aspecto opressor da política: um ensino antidemocrático, porque descontextualizado das realidades de professores/as e estudantes. Essa descontextualização, característica de uma abordagem de conhecimentos unilateral e nada dialógica (FREIRE; SHOR, 1986), na medida em que limita as possibilidades dos sujeitos de se apropriarem dos conhecimentos para atuarem sobre seu meio social, reproduz violências.

Isso porque, como mencionado anteriormente, considera-se violência tudo o que impede os seres humanos de se autorrealizarem, ou o que atenta contra as suas necessidades, sejam elas materiais ou imateriais. Convém lembrar, então, que as pessoas necessitam desenvolver suas próprias capacidades e, quanto mais distante estiver o seu desenvolvimento real do potencial, maior a violência, a qual é dirimida por meio de uma vivência democrática, em que os direitos humanos são respeitados e a justiça social, valorizada (GALTUNG, 1969. JARES, 2002. RABBANI, 2003).

Nesse sentido, uma política que restringe a noção de proficiência aos textos escolares, em detrimento do contato com a diversidade de usos sociais da escrita em contextos genuínos e diversos de comunicação, tende a pouco agregar aos sujeitos no desenvolvimento de suas capacidades de atuação em âmbito pessoal e social. Conforme nos alerta Morais (2019, p. 70):

[...] o texto da PNA também não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas.

Em outras palavras, a descontextualização do processo de alfabetização das práticas sociais de leitura e escrita reproduz violências porque fomenta desigualdades sociais, indo de encontro aos ideais de democracia e justiça social da Cultura de Paz. Além disso, o tom antidemocrático da política se evidencia, também, pela forma como ela foi instituída: via decreto presidencial, sem consulta pública aos/as professores/as da educação básica e das universidades, bem como à sociedade civil, restringindo a colaboração de pedagogos/as e



pesquisadores/as da educação, e privilegiando psicólogos/as vinculados/as, em sua maioria, a laboratórios de investigações internacionais (SANTOS *et al.*, 2020).

Com isso, a PNA se apresenta como uma política opressora e reprodutora de violências, por ser antidemocrática, tendo em vista que põe em xeque a prática do diálogo, fomenta desigualdades e limita a reapropriação dos saberes, por parte dos sujeitos, para atuar em sociedade. Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer práticas pedagógicas de alfabetização e letramento coerentes com os pressupostos da Educação para a Paz, no sentido de inspirar a adoção de medidas contrapostas ao caráter opressor da política, com o intuito de contribuir com a construção da Cultura de Paz, por meio da educação escolar.

## **5 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E O MÉTODO PAULO FREIRE: O QUE NOS ENSINA A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS (RN)**

Em síntese do que foi exposto em tópico anterior, são pressupostos da Educação para a Paz: uma abordagem dialógica do saber; um ensino contextualizado à realidade em que se insere, visando a uma ação política em prol da mudança social; uma aprendizagem conceitual, de valores e de atitudes concernentes aos ideais de democracia, direitos humanos e justiça social, que são os princípios da paz positiva.

Assim, conforme pontua Jares (2002), a EP consiste em uma dimensão educativa com foco na construção da Cultura de Paz. É importante lembrar que não se trata de uma disciplina ou de um tema a ser abordado em um tempo ou espaço específicos, mas sim de uma concepção de educação, que deve permear todas as áreas do currículo, bem como todas as etapas da educação escolar.

No que concerne à etapa da alfabetização, seja de crianças, de jovens ou adultos/as, o processo de aquisição da leitura e da escrita aproxima-se dos pressupostos da EP na medida em que se pauta no diálogo entre alfabetizador/a e alfabetizando/a, destes/as com as suas realidades, concebendo esse ato educativo como um ato político, com foco numa “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p.9). Com essas palavras, Paulo Freire afirma sua perspectiva de educação libertadora, que permeia toda a sua obra e consiste em um importante referencial para a Cultura de Paz (CARDOSO; SILVA, 2013).



O berço de sua epistemologia, segundo Antunes (2014), situa-se em Angicos (RN), mais especificamente, na experiência de alfabetização de jovens e adultos/as, ocorrida entre janeiro e abril de 1963. Com a “Experiência de Angicos”, como foi chamada à época, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte pretendia dispor de um programa de alfabetização em massa, possível de ser realizado em 40 horas (GADOTTI, 2014). Lyra (1996, p.15) oferece mais alguns pormenores acerca da escolha do município e dos objetivos do Governo, na ocasião:

Era uma cidade típica do interior do Nordeste, região que equivalia a quatro países latino-americanos em tamanho e problemas e, como tal, uma amostra do subdesenvolvimento na América Latina. Angicos quarenta graus, quarenta horas, estava criado o *marketing*. Se desse certo, a “experiência” ampliar-se-ia por todo o Brasil. Do contrário, seria mais um experimento fracassado, entre tantos.

A aposta de sucesso, segundo os esclarecimentos da direção executiva do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), centrou-se na abordagem do professor Paulo Freire, ainda em caráter experimental. A execução, por sua vez, contou com voluntários/as, doravante monitores/as, os/as quais eram predominantemente estudantes universitários/as e secundaristas (SECERN, 1963 apud GADOTTI, 2014). Após o período de 40 horas, foram realizados testes de alfabetização, os quais registraram que, dos/as 380 inscritos/as, 300 obtiveram aproveitamento de 70%, sendo considerados/as alfabetizados/as (LYRA, 1996).

Um dos diferenciais do método era o não uso da cartilha. Em vez de adotarem esse recurso, os/as monitores/as realizaram, inicialmente, uma pesquisa junto ao grupo de alfabetizando/as, com o intuito de coletar um universo vocabular que correspondesse a situações sociológicas existenciais dos sujeitos, sendo composto por, em média, 400 palavras. Segundo o SECERN (1963, apud GADOTTI, 2014, p.67):

A coleta é feita através de conversas informais, explicando aos futuros alunos que assim eles estão ajudando a fazer o programa das aulas, dando a eles um sentido de participação ativa. São anotadas também algumas frases mais expressivas, importantes para o grupo.

Com a pesquisa do universo vocabular dos sujeitos, evidencia-se, primeiramente, o compromisso da abordagem freireana com a educação dialógica e contextualizada, o que corrobora com os pressupostos da EP, tanto no sentido de possibilitar que os discentes participem ativamente da construção de conhecimentos, como na promoção de uma educação integrada ao seu meio.



No que se refere à alfabetização de jovens e adultos, essa contextualização faz-se ainda mais necessária. Como assinala Gadotti (2014), já nos anos 50, Paulo Freire alertava para a inadequação de programas de alfabetização voltados para esse público, os quais utilizavam métodos semelhantes àqueles aplicados às crianças, tornando-se desinteressantes e até mesmo humilhantes para os/as alfabetizando/as.

Partir da realidade dos sujeitos, em contrapartida, torna-os participantes ativos do processo e valoriza seus conhecimentos e experiências prévias. Isso é ilustrado em um relato que narra um diálogo ocorrido entre um dos monitores e sua turma de Angicos, na presença de um jornalista estadunidense, em um dos Círculos de Cultura (CC), como eram chamados os encontros com os/as alfabetizando/as. Quem relata a cena é Lyra (1996, p.37):

Formaram inúmeras palavras: bala, lata, tatu, bebe, bebi, bule, bola, Tito, potó etc.

- Muito bem, sr. Severino, mas esta palavra potó não existe!

- Existe, professor. É um inseto que tem aqui em Angicos.

Todos no CC concordaram, e o coordenador admitiu que estava aprendendo também.

O jornalista Bardard L. Collier, no *Herald Tribune* (4 set. 1963), de Nova York, registrou esse momento: “A reação da classe foi surpreendente. Tinham realizado alguma coisa para eles e o orgulho substituiu e cresceu durante todo o curso”.

Observa-se, por meio desse relato, como a abordagem dialógica e a valorização dos conhecimentos dos sujeitos colaboram para o seu processo de empoderamento e autorrealização, o qual é fundamental para a realização de uma Educação para a Paz, conforme exposto por Rabbani (2003). Nesse sentido, “o indivíduo consciente de seu saber é estimulado a querer aprender mais e a fazer a crítica do seu próprio conhecimento na busca da superação de limitações que julga ter” (PELANDRÉ, 2014, p.139).

Passada essa etapa de coleta do universo vocabular dos/as alfabetizando/as, então, foi realizado um trabalho de separação das palavras dissílabas ou trissílabas, distinguindo-se, também, os fonemas simples dos complexos. Tal processo resultou em um conjunto de palavras simples, com fonemas básicos, denominadas palavras geradoras. Foi realizada, também, a confecção de fichas visuais, contendo situações cotidianas do grupo e as referidas palavras (SECERN, 1963 apud GADOTTI, 2014).

Convém destacar que tais palavras foram chamadas de geradoras devido ao seu caráter geracional não só de novas palavras, como principalmente, de debates. Isso porque, como relata Lyra (1996), no roteiro das 40 horas de Angicos, a cada hora aconteciam círculos



de diálogos, nos quais se discutiam noções de cultura e de política, bem como se realizava o processo de alfabetização propriamente dito, a partir das palavras geradoras do dia.

A primeira hora, intitulada Aula de Cultura, teve como objetivo construir o conceito antropológico de cultura, distinguindo os objetos de natureza e os de cultura, situando o ser humano como sujeito da realidade, não como objeto. Para tanto, projetaram-se fichas contendo várias situações cotidianas de diferentes regiões do país, a partir das quais os/as participantes contribuíram com suas leituras de mundo, apontando signos conhecidos e desconhecidos, discutindo sobre as funções de cada objeto. Essa discussão contextualizou a escrita como um objeto de cultura. Segundo o relato de Lyra (1996, p.29):

Dialogamos sobre as seguintes questões: a capacidade criadora humana, o homem modificando a natureza, fazendo cultura, o fato de que cultura não é só o que o homem faz, mas o que ele pensa fazer, que tanto é cultura o arco e a flecha como um quadro que o artista pinta, a música, o raciocínio etc. São as criações do espírito humano.

Alguns coordenadores aproveitam para mostrar que o livro que o doutor escreve tem o mesmo valor de cultura da cadeira que o carpinteiro faz. Vibraram [...].

Esse vibrar provém da descoberta de que a cultura não é algo distante e inacessível a esses sujeitos, mas sim, faz parte de seu cotidiano e por eles é produzida. Ao se reconhecerem como seres com capacidade criadora sobre a realidade, os/as alfabetizando/as se transformam, saindo da condição de “massa” amorfa, para a de “povo” participante, como disse o aluno alfabetizado Antônio Ferreira, na cerimônia de encerramento do curso, ao então presidente João Goulart (GADOTTI, 2014).

Isso porque “Angicos formava para a cidadania ativa, pensando numa mudança radical da sociedade brasileira [...]” (GADOTTI, 2014, p.37). O princípio da educação para a mudança social coaduna-se com as ideias de Jares (2002) para a Educação para a Paz, anteriormente discutidas. Tal perspectiva de mudança se observa já na introdução do curso, na Aula de Cultura, e também nas horas seguintes, nas quais se realizavam aulas de politização, simultaneamente, às de alfabetização.

Segundo Lyra (1996), esse processo transcorria da seguinte forma: cada palavra geradora era projetada numa ficha contendo uma cena cotidiana da realidade dos sujeitos, na qual o objeto referente à palavra aparecia em destaque. A projeção dava o mote para debates acerca das relações de trabalho, das questões socioeconômicas e políticas do país para, em



seguida, serem apresentadas as consoantes, as vogais e as sílabas, ou “famílias” fonéticas, da palavra geradora, com o intuito de formar novas palavras.

Pode-se citar, como exemplo desse roteiro, a ficha da primeira palavra geradora, “belota”, que na variante linguística local, podia significar enfeite de varanda de rede, chibata, chicote ou rebenque de couro. A ficha projetada continha a imagem de um cidadão de Angicos em trajes típicos, montado em um burro, em um cenário característico da seca do Nordeste, com uma chibata na mão, na qual podiam ser observadas belotas, em destaque. A palavra aparecia na parte superior esquerda da ficha (LYRA, 1996).

No caso da aula em questão, a projeção dessa ficha visava motivar um debate com o intuito de se fazer uma “Associação da cena à realidade brasileira: efeitos da seca, pau-de-arara, êxodo rural, exploração do homem pelo homem, importância da fixação do homem ao solo etc” (LYRA, 1996, p.34). Após o círculo de diálogo, que tinha como intuito estimular ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos/as participantes, foram apresentadas as famílias do “b”, do “l”, e do “t”, formando-se sílabas e, em seguida, novas palavras, como “bala”, “lata”, “tatu” e o “potó”, mencionado em citação anterior. Essa foi a sistemática adotada nos demais encontros, até o final do curso.

Esse roteiro, no qual o processo de formação de palavras não prescinde do debate acerca da realidade, coaduna-se com os ideais da EP porque, além de dialógico, manifesta uma evidente vontade política de tornar os sujeitos conscientes das relações de opressão do sistema socioeconômico vigente. Além disso, as 40 horas de Angicos não foram apenas horas de alfabetização, mas também de letramento: segundo o relato de Lyra (1996), houve aulas em que os/as participantes tiveram contato com matérias de jornais, com a Constituição, com o mapa do Brasil, que são todos textos reais, não artificialmente construídos (SOARES, 2004), além de terem experimentado uma imersão no universo da leitura multissemiótica, por meio das fichas visuais.

Nessa perspectiva, Pelandré (2014) afirma que Freire já renunciava a noção de letramento, mesmo sem se utilizar desse termo, pois para ele, o ler e o escrever não se restringiam apenas ao processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas voltavam-se às possibilidades de o sujeito, consciente de ser produto e produtor de cultura, utilizar a leitura e a escrita para agir no e sobre o mundo.

Tal concepção corrobora com os ideais da Cultura de Paz, pois é por meio da participação ativa sobre a sociedade que o sujeito exerce sua cidadania, a qual é fundamental



para o exercício da democracia, conforme exposto por Jares (2002). Além disso, como mencionado anteriormente, fomentar as práticas de letramento pode dirimir as injustiças sociais que se manifestam, também, no acesso à leitura e à escrita, “tão desigualmente assegurado” (MORAIS, 2019, p.70) entre os/as cidadãos/ãs brasileiros/as.

Tal desigualdade, configurada como violência estrutural, aliena muitos sujeitos do seu direito humano de desenvolver suas potencialidades (GALTUNG, 1969; RABBANI, 2013), sejam elas de ordem pessoal, social ou profissional. Pelandré (2014), em visita a Angicos, após 50 anos da experiência, apresenta vários casos em que os/as alfabetizados/as relataram seu desenvolvimento em diferentes âmbitos, desde a conquista da autonomia de pegar ônibus sozinho, como aconteceu com o Sr. Severino, à possibilidade de trabalhar como funcionária da prefeitura, como fez a Dona Francisca de França.

Nesse sentido, a abordagem freireana assume as características da Educação para a Paz: concepção dialógica, contextualizada ao meio em que ocorre, com foco na promoção da mudança social, visando ao desenvolvimento humano que, por sua vez, contribui para o processo de autorrealização dos indivíduos. Tal concepção de educação fomenta a Cultura de Paz, devido ao seu foco na promoção da democracia e da justiça social, além do respeito aos direitos humanos, dentre os quais se situa o de aprender.

O florescer dessa experiência por meio de um Programa Nacional de Alfabetização, contudo, foi pisado pelos coturnos do regime militar, que depôs o presidente João Goulart e interrompeu o transcurso do Programa, como resume Pelandré (2014). A semente, porém, foi plantada e, como diz a autora, Angicos continua a nos ensinar, Paulo Freire continua atual, e seus pressupostos podem ser enriquecidos com os novos conhecimentos científicos, desde que se respeitem os princípios da democracia e a singularidade de cada ser humano.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou estabelecer parâmetros de confluência entre o Método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos, aplicado no município de Angicos (RN) em 1963, e a Educação para a Paz, buscando evidenciar o legado freireano para a construção da Cultura de Paz. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza bibliográfica.

Foram apreciadas as contribuições de Galtung (1969) e Jares (2002), os quais resumem a paz como a antítese da violência, o que caracteriza a Cultura de Paz como sendo o conjunto



de valores, costumes e leis em que pesem o respeito à democracia, à justiça social e aos direitos humanos. Nessa perspectiva, a Educação para a Paz constitui uma concepção educacional de suma importância, a qual pode promover a conscientização dos sujeitos frente a tais ideais. Para tanto, conforme apontado por autores como Jares (2002) e Rabbani (2003), a educação deve ser contextualizada ao meio em que se insere e se conceber dialógica, de modo a valorizar os saberes dos indivíduos e contribuir para a sua autorrealização, tendo como foco a mobilização de mudanças sociais. Nesse sentido, os achados apontam que a abordagem freireana coaduna-se com as características da EP, apresentando três parâmetros de confluência.

O primeiro deles é o fazer pedagógico contextualizado e integrado ao meio em que ocorre, tendo em vista que o processo de alfabetização parte do universo vocabular fornecido pelos/as próprios/as alfabetizandos/as, conferindo-lhes o caráter de sujeitos coautores do processo, que têm seu saberes devidamente valorizados.

O segundo é a abordagem dialógica, uma vez que os encontros promovem momentos de diálogo não apenas sobre as palavras em si, mas principalmente sobre as situações cotidianas em que elas se inserem, nos quais, novamente, se observa a concepção dos/as estudantes como coautores da construção dos conhecimentos.

O terceiro é o foco na mudança social, em prol do exercício da democracia, da promoção da justiça social e do respeito aos direitos humanos. Isso se observa nos debates acerca da situação socioeconômica do país e das relações de trabalho, com o intuito de desenvolver a criticidade dos/as participantes acerca das relações de opressão vigentes, bem como pelas práticas de letramento, em que os/as alfabetizandos/as têm contato com textos reais, e por meio das quais podem exercitar e aprimorar suas leituras de mundo, para além da leitura das palavras (FREIRE, 1989).

Pesquisas realizadas por autores como Pelandré (2014) demonstram que tal abordagem contribuiu para o desenvolvimento e autorrealização dos/as que participaram da Experiência de Angicos, a qual alfabetizou cerca de 300 pessoas, no período de janeiro a abril de 1963 (LYRA, 1996). Os relatos coletados pela autora evidenciam que, 50 anos depois, os/as participantes ainda se beneficiavam dos saberes construídos para viverem suas vidas com autonomia e dignidade, realizando projetos de ordem pessoal ou profissional. Segundo Rabbani (2003), é a noção de autorrealização dos indivíduos que resguarda uma verdadeira existência de paz e não violência, tendo em vista que o direito humano de desenvolver suas



potencialidades e de se realizar configura uma necessidade imaterial, que muitas vezes, é alienada das pessoas por conta das violências estruturais (GALTUNG, 1969).

Nesse sentido, a Experiência de Angicos, que em 2023 completa seus 60 anos, continua atual e sua revisitação faz-se necessária, neste momento em que o transcurso dos processos de alfabetização do país é o cerne de um debate acirrado, acerca de uma Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) que, como evidenciado nesta pesquisa, se mostra reducionista e antidemocrática.

Diante de tal contexto, beber da fonte de Angicos e da epistemologia freireana pode auxiliar na construção de parâmetros para a formulação de uma política de alfabetização verdadeiramente comprometida com os ideais de democracia e justiça social, tão necessários a esta sociedade acometida pela violência estrutural das desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. Angicos, espaço-símbolo da educação de qualidade sociocultural. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 23/04/2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.663/2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm). Acesso em 23/04/2023.

CARDOSO, M. A.; SILVA, K. Q. da. Paulo Freire: um referencial para a cultura de paz. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 2, p. 9–14, 2013. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/755>. Acesso em: 5 maio. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, vol. 6, n. 3, 1969, pp. 167-191.

JARES, Xesus. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MILANI, F. JESUS, R.C.D.P (orgs). **Cultura de Paz**: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10. P. 66-75, jul./dez. 2019.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia. In: MILANI, F. JESUS, R.C.D.P (orgs). **Cultura de Paz**: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

SANTOS, Jânio Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades. UFAC, v. 8, n. 2, p.167-180, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, 2004. Disponível em: 01d16t07.pdf (unesp.br). Acesso em 24/04/2023.

## AUTORAS

ANNA CECÍLIA CAVALCANTE FREITAS. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede estadual de ensino do Ceará - Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7601-5925>. E-mail: [anna.cecilia.freitas@gmail.com](mailto:anna.cecilia.freitas@gmail.com)

ADRIANA EUFRÁSIO BRAGA. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada III do Departamento de Fundamentos da Educação da



Universidade Federal do Ceará - Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-209X>. E-mail: [adrianabraga@ufc.br](mailto:adrianabraga@ufc.br)