

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

ALFABETIZAR COM O QUE?

Betty Oliveira

*publicado com modificações em  
Cadernos de Pesquisa, SP, (53): 45-52  
maio, 1985*

São Carlos

1984

### RESUMO

A resposta à questão "alfabetizar com o quê?" só pode ser elaborada de modo coerente com os objetivos de uma ação pedagógica comprometida com a educação das camadas populares, quando considerada na sua relação recíproca com outras questões como "para que", "por que", "para quem", "como", etc. O conjunto orgânico dessas questões, por sua vez, só pode ser compreendido em função daqueles objetivos, se for identificada com a concepção de mundo que, na prática, o está fundamentando, bem como os reais interesses aos quais serve. Como exemplo é analisada a relação procedimentos-objetivos de um material didático para alfabetização de adultos, no que se refere ao modo de trabalhar com as vogais.

### SUMMARY

The reply to the question, "what is a literacy programme?", can only be elaborated in a coherent manner with the objectives of a pedagogical action which is committed to the education of popular strata of society, especially when we consider the same in the light of reciprocal relationships with other questions such as, "for what", "why", "for whom", "how", etc. The organic whole of these questions can only be fully understood in function of these objectives, that is if a conception of the world should be identified, which in practice it is based, as well as the real interests which they serve. A procedure-objectives relationship of instructional material for literacy training of adults is analysed in which reference is made to modes of work with vowels.

## ALFABETIZAR COM O QUE? \*

Betty Oliveira

### 1. EM QUE CONSISTE A QUESTÃO

A questão "Alfabetizar com o quê?", a meu ver, só pode ser respondida adequadamente, se for antes compreendida na sua relação com outras questões, tais como: "alfabetizar por quê?", "para que?", "para quem?", "como?", "em função de que interesses?", etc., questões estas inerentes a todo e qualquer planejamento da prática educativa.

Essa afirmação pode soar aos ouvidos de muitos como óbvia, principalmente, por dois motivos: primeiro, porque esse conjunto de questões é apresentado (de uma forma ou de outra) na literatura que trata do processo ensino-aprendizagem; segundo, porque, para atender às exigências das Secretarias de Educação, os professores da rede escolar têm que elaborar regularmente seus planos de ensino, onde (também, de uma forma ou de outra) essas questões são tratadas. Pelo menos, chega-se a elaborar enunciados que estariam correspondendo (ou deveriam corresponder) a respostas a tais questões. (1)

Essa afirmação, no entanto, começa a não soar tão óbvia assim, quando procuramos verificar como essas questões estão sendo, de fato, "respondidas" na nossa prática diária, isto é, como essas questões estão sendo concretizadas efetivamente no nosso fazer-pedagógico do dia-

---

\* Tema dos debates promovidos pela Fundação para o Livro Escolar (São Paulo), em 26.6.84. O presente texto foi elaborado com base na exposição da autora, proferida naquela ocasião. Acrescentou-se alguns esclarecimentos detalhados, tanto no corpo do texto como em notas de rodapé, considerados necessários para a compreensão do atual texto, já que será lido fora do contexto em que se deu a exposição.

(1) O que se pode facilmente constatar (tanto naquela lite

-a-dia, nesta realidade tão diferente daquela que se infe  
re da leitura da literatura específica e dos planos de en  
sino.

Um primeiro nível dessa verificação é feito com relativa frequência. Constata-se que o que se explici  
ta nos planos, não é necessariamente aquilo em que o que-  
fazer cotidiano se fundamenta. Chega-se a afirmar (corre-  
tamente) que a explicitação (por mais bem elaborada que se  
ja) dos objetivos, fundamentos, etc., embora necessária, não é suficiente para se efetivar uma prática cotidiana que lhe seja correspondente. Conclui-se em geral que "na prática a teoria é outra". Raramente, porém, se está indo além dessas constatações.

Para responder, no entanto, de modo consci  
ente à questão "Alfabetizar com o quê?" é necessário iden  
tificar e caracterizar a "teoria" (a concepção de mundo e os reais interesses) que, subliminarmente, poderão estar ba  
seando essa e as demais questões citadas, para que não sô  
se saiba ensinar bem, mas para que se saiba ensinar bem sa  
bendo se, de fato, esse bem é bom ou mau em relação aos in  
teresses aos quais se pretende estar servindo. Nesse momen-  
to se esclarece o real compromisso político do educador in  
clusive daquele que proclama (muitas vezes através de um discurso progressista bem elaborado) querer "usar bem" o material que elabora e/ou recebe. E com isso se esclarece também em que realmente consiste a postura desse educador frente à realidade educacional na qual atua, apesar do seu bem elaborado discurso.

---

ratura quanto nesses planos) é que tais questões são, em geral tratadas como elementos estanques, mesmo sendo apresentados como parte de um conjunto maior. É um conjunto, porém, de partes justapostas e não um conjunto orgânico. Essas partes não são percebidas, nesses casos, em suas relações recíprocas entre si e muito menos em relação aos objetivos propostos. Quando muito são consideradas algumas dessas relações nos seus aspectos mais imediatos, facilmente perceptíveis.

É comum ouvir-se dizer que "o professor ensina como ele foi ensinado e não como foi ensinado a ensinar". Na relação professor-aluno verifica-se algo semelhante: o aluno, através do que-fazer do professor, acaba aprendendo muito mais atitudes e outras "maneiras-de-ser" do que "o que" o professor ensina. O modo como o professor desenvolve o seu dia-a-dia em sala de aula (independentemente ou não do discurso que proclama) contribui decisivamente (sabendo-se disso ou não) para a formação da postura do aluno (tanto no que diz respeito ao seu pensamento como ã sua ação), dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação ã prática social na qual se insere.

## 2. UM EXEMPLO

Na tentativa de tornar mais claro o que estou tentando dizer, darei um exemplo. É o seguinte:

Há tempos atrás recebi o material didático de um grupo que elabora este tipo de material para alfabetização de adultos. Tive interesse em analisar o material com certo empenho, por várias razões, inclusive porque também trabalho nessa área específica da Educação. Nessa análise, fui procurando identificar o mais claramente possível a concepção de mundo que, de fato, teria orientado a sua elaboração. Com a análise que fizemos de uma de nossas experiências na UFSCar, já estava alertada para uma série de aspectos quanto a isso. Não será possível apresentar aqui toda a análise feita. No entanto, é possível, através da exposição de um de seus aspectos, esclarecer o que se pretende exemplificar, isto é, qual a concepção de mundo que está dirigindo, de fato, a elaboração do material didático e seu uso, para então poder responder ã questão "Alfabetizar com o que?". Esse aspecto a ser exposto agora refere-se ao trabalho a ser desenvolvido com as vogais, propos

to no material mencionado. Verifiquei que nesse material recebido, as vogais surgem (sozinhas ou nas "famílias silábicas") sempre na ordem tradicionalmente conhecida. No Caderno do Monitor, o procedimento sugerido é que os educandos leiam "em ordem e desordem". Os objetivos da alfabetização enunciados nesse Caderno são aqueles que falam do aprendizado da leitura, escrita e matemática como ferramenta de luta pela libertação, uma ferramenta que possibilite ao educando adulto o desenvolvimento da consciência de si mesmo como agente de sua própria história e da necessidade de construção de uma nova sociedade.

Vejamos o que poderá ocorrer com o alfabetizador que utiliza aquele material, tentando atingir aqueles objetivos, através daqueles procedimentos; bem como o possível resultado disso no processo de aprendizagem do alfabetizando.

Antes, porém, gostaria de esclarecer alguns dados: em algumas apresentações que fiz do nosso trabalho na UFSCar<sup>(2)</sup>, tive a oportunidade de explicitar concretamente o que entendo por dimensão política da técnica, contando de modo detalhado a discussão (realizada com alguns alfabetizandos), surgida a partir da rejeição de um deles, ao ato de se ter escrito as vogais na lousa em ordem diferente daquela tradicionalmente escrita<sup>(3)</sup>. O alfabeti

---

(2) O Programa de Educação de Adultos (PEA) faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. O PEA desenvolve pesquisa sobre Educação de Adultos como também experiências de ensino necessárias a essas pesquisas. Sua origem remonta à realização do PAF (Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSCar - setores do campo, zeladoria e obras) de junho/80 a julho/81. Sobre alguns aspectos da análise do PAF vide Betty OLIVEIRA, 1983.

(3) O fato de se escolher a questão de uso das vogais nessas apresentações não quer dizer (como alguns chegaram a pensar) que nós estamos começando a alfabetização de adultos com a apresentação das vogais. De modo algum! A identificação das vogais surge num determinado momento do processo de alfabetização por força do uso das famílias silábicas nesse processo, as quais são apresentadas pelos próprios alfabetizando adultos como produto de um saber que vão adquirindo durante sua vida cotidiana dentro de uma sociedade letrada.

zador tentou explicar, de várias maneiras, que qualquer ordem podia ser usada. O alfabetizando pediu que o alfabetizador escrevesse as vogais na lousa, na ordem tradicionalmente conhecida, e retrucou exaltado: "existe so uma ordem sim, e é essa ordem ai. Essa ordem é a verdadeira. Tanto é assim, que foi sempre a ordem usada, sempre valeu. Estã em todas as cartilhas. Pode abrir qualquer uma e você não vai encontrar outra ordem, não. Essa é a ordem certa".

Pelo espaço de tempo que me é dado utilizar nesse momento, apresentarei aqui somente aspectos da discussão dai surgida que dizem respeito ãs funções do uso de diferentes ordens das vogais, no processo do educando adulto tornar-se sujeito do seu processo de alfabetizar-se. O mesmo alfabetizando que no início rejeitou veementemente a troca de ordens das vogais, apos algumas semanas, explicou o porquê dessa troca, ao colega da outra turma que naquele dia participou das atividades de sua turma: "a musiquinha da ordem a-e-i-o-u me ajuda a guardar todas as cinco letras e fico certo que não esqueci de nenhuma; mas a coisa que mais me atrapalha na hora que eu preciso esforçar a idéia<sup>(4)</sup> é essa musiquinha. O que acontece é que eu preciso saber muito bem a hora que uso a ordem a-e-i-o-u e também quando uso outra ordem diferente. Se quero ter certeza que estou me lembrando de todas as letras, "canto" a musiquinha na idéia; mas se quero esforçar a idéia uso outra ordem. E com essa outra ordem ai a gente se obriga a pensar direto no o ou em qualquer outra das cinco letras. Se uso so a musiquinha e quero saber qual daquelas letras é o o, preciso cantar desde o a. Eu, então, não conheço ai o o,

(4) "Esforçar a idéia", explicaram, "é quando a gente usa a idéia com uma direção, para poder saber e entender como são as coisas de verdade, até o fundo. Sem esforçar a idéia, a gente faz o que os outros mandam sem nem imaginar por quê. Esforçando a idéia, a gente vai entendendo o que não se vê até entender o que estã ai na nossa frente e ai dã para decidir para onde se quer ir e dirigir os proprios passos".

mas sō a musiquinha. Ela nāo me deixa esforçar a idēia. E aī ē que eu fico "cativo"<sup>(5)</sup> da musiquinha. E isso eu nāo quero!".

Nas ocasiōes em que apresentei esse exemplo analisei rapidamente as consequēncias do uso de uma sō or dem (a tradicional) e o uso de diferentes ordens das vogais (sendo uma delas a tradicional), na formaçāo das o peraçōes mentais e na formaçāo das atitudes do alfabetizan do dentro da sala de aula e fora dela (no sindicato, no partido, etc.), isto ē, em todas as instāncias de sua prā tica social. A primeira consequēncia se refere ā formaçāo de uma atitude meramente "cativa" que leva a uma postura submissa frente a "verdades eternas", que alguēm lhe ensi na e ele as repete. A segunda ē aquela em que o alfabeti zando "esforça sua idēia", isto ē, vai se tornando sujeito de suas decisōes (a partir da identificaçāo das necessida des concretas da prātica que estā realizando, inclusive as necessidades da prōpria prātica de aprender) em funçāo de objetivos conscientes<sup>(6)</sup>.

### 3. UMA PEQUENA ANÁLISE DO EXEMPLO

De posse desses dados, passemos agora ā anā lise anteriormente prevista: o que poderā ocorrer com o

---

(5) Numa outra ocasiāo perguntei o que ē "ser cativo". Ex plicaram-me: "Ora, Betty, cativo vem de cativoiro. Vocē sã be, nē? O cativoiro ē a escravidāo onde os donos usavam as mōos, os pēs e as idēias dos escravos para beneficiar as idēias deles, as idēias do dono, idēias de poder e de ri queza. Hoje se vive tambēm muito na escravidāo. De vārias maneiras. Atē no modo de ensinar, a gente estā vendo como podem fazer a gente ser cativo ou nāo".

(6) Um outro exemplo poderia ter sido escolhido para aque las apresentaçōes. No entanto, escolheu-se o exemplo dā discussāo (com alfabetizandos) sobre o uso de vogais, por ser aquele um dos principais momentos da experiēncia do PAF, onde mais claro se visualizou (no nosso prōprio que -fazer concreto do dia-a-dia) vārios aspectos da açāo peda gōgica, raramente considerados: 1) como a ideologia domi

alfabetizador que utilizará aquele material que apresenta as vogais sempre na ordem já conhecida e propõe que a leitura delas seja feita "em ordem e desordem", bem como a função e o resultado disso em relação aos objetivos propostos:

a) o "em ordem", na verdade, é legitimado em todo o material como "a ordem". O material sempre segue "a ordem", embora os educandos (reza o material) possam ler as vogais "em ordem e desordem". Relembramos aqui o que disse aquele alfabetizando anteriormente citado: "Não há outra ordem. Foi sempre assim. Essa é a ordem". O não questionamento de algo considerado tão simples (como a ordem de apresentação de cinco letras) leva também à confirmação do estabelecido. É assim que as "verdades eternas" são cada vez mais legitimadas. Usa-se isso ou aquilo "assim, desse jeito, porque é assim, porque todo mundo usa assim, porque sempre foi assim". E desse modo o material escolar, sem necessariamente falar do assunto, pode estar sendo um instrumento de transmissão, perpetuação e legitimação de uma determinada ordem e, consequentemente, de uma determinada postura frente às decisões a serem tomadas e realizadas.

O uso daquela ordem das vogais feita sem este questionamento vai criando a idéia de que a ordem apresentada no material é "a ordem certa". Em consequência disso, as demais ordens (apesar de se poder usá-las) não são a certa. Mas como é fundamental que se seja livre, pode-se usá-las também "em desordem". Sem se perceber leva-se o

---

nante, de um lado, é reproduzida no que-fazer pedagógico e, de outro lado, como essa mesma ideologia é negada nesse que-fazer, por contradição ao proclamado por ela mesma. Note-se que esse proclamado não é necessariamente desejado; 2) como se pode intencionalmente utilizar este segundo resultado de modo a desenvolver conscientemente um que-fazer que sirva ao compromisso político de contribuir para a transformação das estruturas, sem que se precise estar, necessariamente, falando sobre política.

educando a, subliminarmente, identificar que ser livre é não ter ordem, é fazer desordem; leva-se o educando a fazer escolhas sem saber "por que", "para que", etc.. Ele vai aprendendo com isso que o ato de fazer escolhas não segue uma certa ordem de idéias e uma reflexão sobre elas em função de fins, em função de algo que ainda não é, mas precisa ser, a fim de superar a necessidade que gerou esse ato de escolha.

Há ainda outros aspectos a esclarecer: ao se usar simplesmente "a ordem" e a "desordem" na leitura das vogais, acredita-se estar possibilitando, aos alfabetizando, condições de serem livres. Podem então, "ser livres" sendo "ordeiros" ou "desordeiros". Ao acreditar-se livre para escolher "a ordem" (mas sem saber que precisa questionar o "porquê" e o "para que" dessa ordem em função do que está fazendo naquele momento), o educando exercita-se na atitude de pensar que está dirigindo seus próprios passos "porque quis assim", "porque acho que é assim". Suas conjecturas param aí. O educador, por seu lado, pensa estar desenvolvendo com isso uma educação libertadora, já que levou o educando a "escolher por si mesmo o que ele acha que quer escolher".

Não há tempo agora de se discutir aqui em que consiste, de fato, esse "ser livre", esse "ser espontâneo". É preciso, porém, enfatizar que "ser livre", "ser espontâneo" não são atos a-históricos. Eles só podem ser compreendidos em seus reais significados, quando caracterizados a partir de seus condicionantes contextuais. Se os condicionantes contextuais determinam uma ordem como a ordem e a disseminam através de todos os momentos da vida da sociedade, será essa a ordem que fará o indivíduo sentir, subliminarmente, que a escolheu livremente, espontaneamente<sup>(7)</sup>. Pois bem, se o educando escolheu "ser ordeiro" e

(7) Há que se considerar aqui os resultados surgidos por contradição, que poderão ser utilizados intencionalmente pelo educador que já está conseguindo dirigir seu que-fazer em função dos objetivos que proclama. Voltarei a esse assunto mais adiante.

"ser ordeiro" é seguir aquela ordem considerada "a ordem certa", utilizou-se nada mais, nada menos, que a ordem estabelecida, sem questioná-la, em função de seu aprendizado. E com essa pseudo-escolha o educador retira do educando a oportunidade de exercitar-se no ato de escolher algo conscientemente em função de objetivos que, por sua vez são determinados a partir da identificação das necessidades que precisam ser superadas; retira, portanto, do educando a oportunidade de exercitar-se (no próprio processo ensino-aprendizagem) no processo de ir se tornando sujeito de sua decisão, de seu aprender e demais atitudes e, portanto, tornando-se realmente livre.

A não percepção desse mecanismo faz com que o educador, mesmo não desejando isso, sirva ao que está determinado pela estrutura social vigente. Sendo este mecanismo subliminar, inconsciente, não chega a ser percebido como algo existente que, de fato, está dirigindo o dia-a-dia do indivíduo. E porque esse mecanismo não "aparece" de imediato, não é percebido de imediato, dá a impressão de não existir. O indivíduo então pensa "ser livre" e que "ser espontâneo" nada tem a ver com algo que o determina.

Ora, o educando que escolheu "ser ordeiro" escolheu, como vimos antes, a ordem vigente. E se esta ordem vigente é aquela que o explora, o educando teria escolhido, sem o saber (e em nome de "ser livre"), a situação de "continuar a ser explorado", de "ser cativo". Como explicar isso em relação à proposta de tornar o "saber escolar" uma ferramenta de luta pela libertação, possibilitando ao educando condições para desenvolver a consciência de si, como agente da sua própria história, e da necessidade de construção de uma nova sociedade?

Vejamos agora o que está subjacente à escolha de usar a "desordem".

b) a "desordem" das vogais não é nunca utilizada na material em questão. E isso acaba confirmando (quer se queira ou não) que a ordem tradicional é a ordem. A ordem "em desordem", com isso, passa a

ser aquilo que não é o estabelecido, aquilo que não é, inclusive, o que deveria ser, mas que se permite ser. Ora, o ato de "ser livre" ao escolher a "desordem" acaba levando, em muitos casos, a se fazer a confusão e identificação de "ser livre" com "ser desordeiro"; aquele que "é livre" por que não se prende a ordens, à sistematização, à organização, etc.. Sem se perceber, leva-se o educando, com isso, a entender liberdade como "fazer o que se quer, o que bem se entende", sem fins conscientes, sem organização e, portanto, retira-se do alfabetizando a condição de ensino que lhe possibilita ir percebendo (mesmo no que se chama de pequenas coisas, como a de escolher uma determinada ordem de vogais) o que é ser sujeito de sua história, o que é desenvolver uma ação intencionalizada, uma ação consciente que sirva a objetivos de uma nova ordem social. O propósito de desenvolver um fazer-pedagógico que sirva de modo consciente e organizado aos reais interesses das camadas exploradas se vê negado pela própria prática realizada.

Vejamos agora, em síntese, os possíveis resultados do uso daquele material, através daquele procedimento proposto para o trabalho com as vogais: as duas escolhas, na verdade, se constituem variações de uma pseudo-escolha, isto é: só existe a possibilidade de manter a ordem vigente. O que quer dizer isso? É o seguinte: a escolha do "em desordem", levando o educando a confundir "ser livre" com "não seguir a ordem" e, portanto, ser "desordeiro" e, como tal, agir "em desordem"; e a escolha do "em ordem", levando o educando a "seguir a ordem", contribuem para que essas posturas sejam, possivelmente, as mesmas posturas que o educando terá na prática social. Quer dizer: na sua prática social será "ordeiro", seguindo sem questionar a ordem vigente, e como tal, torna-se agente da manutenção do regime de exploração, sendo ele mesmo um dos explorados<sup>(8)</sup>; ou será "desordeiro", (sem perceber seus reais ob

(8) Veja-se que até mesmo a condição de ensino, que o levou a uma pseudo-escolha, já é uma situação que o confirma como explorado, como disse aquele alfabetizando mencionado. Vide pp 4-6.

jetivos e consequências) dando motivos para o acirramento do poder de opressão/exploração. Porque isso? Ora, as duas "escolhas" contribuem em muito<sup>(9)</sup> para que o educando não desenvolva uma postura da construção de uma nova ordem (a qual sô é "desordem" em função daquela ordem vigente que serve à exploração). Não contribuem para uma nova ordem que sirva aos objetivos reais emergentes das camadas sociais exploradas. Esta nova ordem não é, portanto, neste caso, "desordem". O que é preciso é saber o que quer dizer negar conscientemente uma ordem estabelecida (ordem esta que, na nossa sociedade, está servindo aos interesses de tão poucos) que precisa ser ultrapassada, para que se construa, a partir das condições existentes, uma nova ordem que assegure a transformação das estruturas sociais.

Como fazer da alfabetização um "com o quê", isto é, uma ferramenta de luta contra a exploração, se o processo de aprender o ler e o escrever desenvolve posturas que, subliminarmente, não permitem ao educando usar, no seu aprendizado escolar e na sua prática social, conscientemente, esse "saber escolar" como instrumento para a construção de uma nova ordem que assegure a transformação da estrutura social?

É importante lembrar aqui que o simples fato de se dizer "em ordem e em desordem" já deixa explícito a concepção de mundo aí subjacente - a ordem que serve ao já estabelecido. E para esclarecer isso, basta ver que a designação de "desordem" para as demais ordens que não sejam "a ordem" é um preconceito (contra uma determinada coisa) claramente expresso por quem já definiu o lado pelo qual luta (quer se queira aceitar isso ou não) - o lado de quem explora.

Consideremos agora o seguinte: primeiro, não há ordem ou desordem em si e por si, mas para aquele que já determinou o lado pelo qual luta, de-fato, mesmo que in

---

(9) Digo "em muito" porque há os resultados surgidos por contradição, sobre os quais não estou me detendo agora.

conscientemente (apesar do seu discurso poder estar dizen do diferente); segundo, na verdade, há várias ordens. Cada uma serve para um fim específico da ação. Cada ordem é um instrumento que pode ser usado para objetivos determinados. As várias ordens, com seus respectivos objetivos específicos, quando utilizadas conscientemente, são instrumentos a apropriados para a superação de necessidades (específicas). E a relação desses vários usos também tem um objetivo que precisa ser conscientizado: a de que o indivíduo que utiliza as várias ordens (inclusive a tradicionalmente apresentada) vá se tornando sujeito do seu processo de conhecer a realidade e de atuar sobre ela; em síntese, vá se tornando sujeito da sua História.

Uma observação imprescindível: não se pode confundir isso que acabamos de explicitar com ecletismo na utilização de ordens diferentes das vogais. Isso seria um simplismo de raciocínio (tão frequente) inerente ao modo de pensar do modo de produção capitalista: o dualismo lógico<sup>(10)</sup>.

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Antes de terminar, gostaria ainda de ressaltar alguns pontos, embora, de certa maneira, já tenham sido mencionados:

1º) Acredito que tanto o professor que usa sõ "a ordem" das vogais quanto o outro que usa as vogais "em ordem e desordem" possam ser professores que "ensinam bem", porque teriam alfabetizado seus alunos. No entanto, se se pergunta a quem serve, em última instância, esse "bem" (nos dois casos acima), verifica-se que esse "bem" serve muito bem a determinados interesses (e a uma concepção de mundo que fundamenta esses interesses), que se opõem

(10) Sobre isso está sendo elaborado um texto, procurando esclarecer como esse dualismo lógico se manifesta no modo de ser (pensar e agir) cotidiano do educador (enquanto professor e enquanto pesquisador).

ã transformação das estruturas, que se opõem a que os ho mens sejam sujeitos de sua História. Se opõem, portan to, ao próprio discurso daquele professor que, não queren do ser neutro, proclama querer essa transformação, embora esse professor nem perceba essa oposição. Esse professor serve ao poder tanto quanto aquele professor que pensa ser neutro; ou mais ainda, pois, com esse discurso progressis to, mascara (inclusive para si mesmo) a real função de a gente do status quo que desempenha, assegurada de maneira bem eficiente no seu fazer cotidiano.

O que se precisa identificar, urgentemente, (de maneira a mais profunda que já nos é possível) é: co mo a concepção de mundo inerente ao modo de produção capi talista dependente está orientando, sem freios (porque nem é percebido como algo a ser questionado incessantemente), o fazer cotidiano, o dia-a-dia do professor<sup>(11)</sup>, através do uso que se faz do conhecimento humano, através do modo de transmiti-lo, através do material didático, da relação pro fessor-aluno, do simples ato de apresentar as vogais, etc. Em outras palavras: o que se tem que identificar muito bem é a "teoria" que, "de fato", orienta o que-fazer do educa dor, "teoria" essa que ele, no mais das vezes, não chega nem a imaginar que possa estar existindo, que possa estar dirigindo seus atos e pensamentos, a todo instante, apesar da teoria que diz estar fundamentando sua prática.

29) Como já foi dito, é comum ouvir-se que "na prática a teoria é outra". Sim! É outra que aquela que se pensa estar seguindo. Na verdade, o que se verifica é que não existe a teoria de um lado e a prática de outro. O que acontece é que existe a proclamação de uma teoria e a

---

(11) E principalmente o fazer-cotidiano do pesquisador em educação, que analisa o fazer-cotidiano do professor. Vê-se frequentemente, nas análises que estão sendo feitas sobre o cotidiano da escola, o quanto os autores dessas análises, em geral, não percebem essa necessidade urgente no que se refere ao seu próprio modo de levantar os dados, de anali sá-los, de fazer considerações sobre eles, etc.

quela "teoria" que, de fato, orienta a prática realizada. Não há, portanto, dicotomia entre "teoria" e prática realizada, como se poderia inferir daquela afirmação acima. Mas há aí duas relações entre teoria e prática que precisam ser identificadas para se discutir concretamente o vir-a-ser das coisas: a primeira é aquela onde, de um lado, está a teoria proclamada (e não necessariamente desejada) e, do outro lado, estaria a prática que lhe seria correspondente, mas não é realizada; a segunda é aquela onde a prática realizada está em consonância com uma "teoria" que não é proclamada (e, por vezes, não é, por uns, desejada), mas é altamente atuante porque realmente dirige a prática realizada no dia-a-dia. A discussão (tão frequentemente feita) que não ultrapassa um primeiro nível de constatação da prática, isto é, a diferença entre o proclamado e o desejado, serve em muito ao poder instituído. O poder apresenta seus planos onde os princípios e as diretrizes de uma educação democrática são proclamados das mais variadas maneiras e ênfases. A realização do fazer-pedagógico, porém, cabe aos professores. Isto é: o poder proclama os princípios e diretrizes - a teoria; e os professores são responsáveis pelo fazer - a prática. E o raciocínio continua: logo, se a prática não está sendo coerente com o que foi previsto, a "culpa" é de quem a realiza. Assim é que a discussão, que não ultrapassa essa primeira constatação de que há diferença entre o proclamado (seja pelo poder ou pelo próprio professor) e o realizado, serve ao poder. O poder instituído elabora os planos onde são proclamados os princípios e diretrizes. A culpa, portanto, não lhe caberia, mas caberia àqueles que deveriam tê-los concretizado, aqueles que desenvolvem a prática pedagógica propriamente dita - os professores. Com isso se mascara as verdadeiras raízes do problema da prática pedagógica.

A discussão que precisa ser desenvolvida é aquela que parte da prática cotidiana pedagógica, vai até suas raízes, para entendê-la em suas origens, e volta à prática cotidiana, para, a partir da caracterização de sua

problemática (na relação recíproca de sua aparência e essência), elaborar os procedimentos possíveis em função do que precisa ser e ainda não é. Para isso é preciso ultrapassar a primeira constatação da realidade educacional: a constatação da incoerência entre o proclamado (a teoria) e o realizado (a prática). Esse é o primeiro nível da aparência do fenômeno, isto é, o primeiro nível (perceptível, visível, facilmente constatável) do processo de verificação a ser feita. Não adianta permanecer na discussão de que se realiza uma prática diferente da teoria proclamada. Esse é o primeiro passo do ato de constatar as manifestações fenomênicas, constatar como o problema aparece. É necessário, então, a partir daí: -delimitar a "teoria" que, na verdade, subjaz à prática e que a orienta (quer se queira ou não), para perceber como, de fato, se age na prática coerentemente com uma "teoria" que não se conhece, como, de fato, ainda não existe dicotomia entre teoria e prática; -delimitar inclusive os próprios mecanismos e procedimentos que nós professores usamos eficientemente (sem o sabermos) para concretizar a coerência de nossa prática com uma "teoria" que não queremos seguir; -delimitar como se dá esse "que-fazer coerente" para se orientar essa coerência numa outra relação entre teoria e prática, isto é, entre a teoria (que se proclama servir aos interesses das camadas sociais alijadas da escolarização) e a prática que lhe se ja correspondente, uma prática que a concretize.

A discussão que permanece ao nível entre a teoria proclamada e a prática realizada, serve, portanto, ao poder. Essa discussão não identifica os dois reais polos da questão a ser analisada, mas confunde duas questões aparentemente iguais: uma questão se refere à relação entre a teoria proclamada e a prática que deveria ser realizada (de acordo com essa teoria) e ainda não foi; e a outra questão se refere à relação entre "teoria" (não necessariamente concretizada, que na realidade orienta a prática em realização) e essa prática. É esta a questão a ser discutida e analisada. Repetindo: a real discussão, embora

parta das evidências imediatas (a incoerência entre o proclamado e o realizado), precisa ir além dessa evidência para compreendê-la em relação às raízes que a geram, que não são (de modo algum) facilmente vistas, nem percebidas. São de difícil delimitação. E também não se pode ficar nesse outro nível da verificação que é a análise das raízes. Esse nível é imprescindível, é necessário, mas ainda não é suficiente. Não se pode parar na delimitação dessas raízes, da real teoria que está dirigindo a prática pedagógica. O objetivo final da análise não é meramente este, mas é de reorientar o que-fazer do dia-a-dia de todos nós que somos professores e que pretendemos ser educadores conscientes e conseqüentes<sup>(12)</sup>.

## 5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Voltemos então à questão: "Alfabetizar com

---

(12) Hoje em dia são comuns as discussões que permanecem nas explicações sobre "a contradição fundamental do capitalismo", sobre a "luta de classes", "capital versus trabalho", etc., como se essas explicações por si mesmas explicitassem a especificidade de todo e qualquer fato social. Não percebem que precisam ultrapassar aquele momento imprescindível de explicitação para chegar ao momento decisivo de caracterizar os elementos mediadores que esclarecem como a contradição fundamental, como a luta de classes, etc., permeiam toda a escola, no que-fazer cotidiano de sala-de-aula, inclusive naqueles procedimentos chamados simples, como ler as vogais em várias ordens. O criticismo vazio imobiliza muitos. E também falar sobre a prática pedagógica por ela mesma (coisa que está se tornando novamente frequente, por oposição ao criticismo) tem levado a muitos ao imobilismo, porque "já estão cansados das lamentações do cotidiano". Ajunta-se aí dados das manifestações observáveis do dia-a-dia escolar, faz-se algumas considerações a respeito e chega-se à pergunta "e daí?". O criticismo de um lado e a mera descrição da prática, de outro, servem, portanto, ao poder instituído - produzem, em muitos casos, o imobilismo e não permitem uma reorientação do que-fazer cotidiano.

o quê?". Para responder a essa questão, como foi dito, acredito ser fundamental questionar<sup>(13)</sup> o "para que", o "como", o "para quem", etc., identificando com isso, a concepção de mundo e os interesses que estão, de fato, orientando a elaboração e uso do "com o quê" do fazer-pedagógico da alfabetização. Pode parecer a alguns que o "com o quê" seria entendido aí como neutro. Respondo incisivamente que não. É preciso não confundir neutralidade com objetividade do conhecimento humano e de seu instrumental. O conhecimento e seu instrumental são elementos objetivos do saber já acumulado pela humanidade<sup>(14)</sup>. As vogais são parte desse saber. A própria ordem tradicionalmente utilizada, seguindo a ordenação do abecedário e também as demais ordens, fazem parte desse saber. É indiscutível a necessidade dessa parte do saber humano para se poder ler e escrever.

Mas para que o conhecimento humano não seja transmitido através de qualquer material "bem elaborado", qualquer "ensinar bem", mas esteja realmente servindo (e bem!) às crianças de periferia e adultos (até então alijados da escolarização), isto é, para que se esteja instrumentalizando bem esses indivíduos, é preciso "mergulhar" até os recônditos da prática e do material aí utilizado para que a partir dela e nela, realizando-a, se delimite sua real "teoria" e se reorienta essa prática com base na teoria que sirva aos reais interesses das camadas sociais aos quais aqueles citados educandos pertencem.

Enunciar fins educacionais e seus princípios teóricos já se está conseguindo fazer (mal ou bem), a nível de explicitações escritas ou em falas. Mas identificar os reais objetivos que estão guiando o nosso que-fazer cotidiano, a nossa escolha diária do "com o quê", etc., é algo muito descuidado e ainda pouco percebido (por uma grande maioria) como problema a ser assumido. É que se pensa

(13) Espero ter (através das explicitações aqui feitas), pelo menos, fornecido alguns dados para esse questionamento.

(14) Vide sobre objetividade x neutralidade do saber in: SAVIANI, 1983, p 135 e seguintes.

que ao se ter explicitado fins, princípios, procedimentos, etc., nos planos de ensino ou em falas, se tem assegurada a sua concretização na prática cotidiana.

Como se pode verificar na explicitação do exemplo dado (sobre a proposta daquele material analisado quanto ao trabalho com as vogais), o professor, através da sua prática cotidiana, pode contribuir para que o educando assuma uma postura de submissão ou se torne sujeito de suas decisões e ações em função de fins conscientes. A postura aí exercitada vai contribuir para a postura que terá na sua prática social.

Não se pode dizer que o simples modo de se usar as vogais numa determinada forma ou formas, de se usar um determinado material didático, etc., crie e assegure imediatamente uma postura específica. Isso seria um raciocínio por demais simplista. O que se tentou explicar é como o que-fazer cotidiano (incluindo-se aí todos os aspectos desse fazer) contribui (e muito !) para a formação do educando frente a sua prática social. Para, então, se ensinar bem, elaborar bem o material para esse ensinar, etc., é imprescindível "ler" no nosso cotidiano a "teoria" que nos orienta, sem que queiramos, já que não estamos, como professores, isentos do mesmo processo (do que estou chamando) de "sublimariedade" que qualquer outro indivíduo dessa sociedade capitalista dependente (na qual vivemos) está exposto. O modo de produção da sociedade produz/determina também o modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. No entanto, essa determinação não é absoluta. E, com isto, pode-se desenvolver, dentro dessa mesma sociedade, um que-fazer cotidiano que a transforme, desde que se esteja construindo um novo cotidiano<sup>(15)</sup> com os próprios elementos já existen

(15) Estamos analisando como, no fazer-pedagógico cotidiano, se pode reorientar o senso comum (a partir do seu núcleo válido) para os fins propostos de transformação das estruturas. Nesse estudo está incluída a análise da problemática de como identificar os polos opostos, mas complementares de um problema a ser estudado e como identificar o resultado "por contradição" (que não pode ser aqui melhor

tes nessa sociedade que se quer um dia ver transformada.

#### 6. BIBLIOGRAFIA CITADA

- OLIVEIRA, Betty - "Aprendendo a ser Educador 'Técnico + Político'", In: Revista Educação e Sociedade nº 15, 1983, pp 20 - 31.
- SAVIANI, Dermeval - "Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)". In: Revista Educação e Sociedade nº 15, 1983, pp. 111-143.

*São Carlos, julho /84*

*Betty Oliveira*

---

explicitado), no sentido de utilizá-lo conscientemente para aqueles fins mencionados.