

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE**  
**PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**PEDAGOGIA DO NEOLOGISMO : DIÁLOGOS SINTÁTICOSEMÂNTICOS NA**  
**OBRA DE PAULO FREIRE**

**SÉRGIO LOURENÇO SIMÕES**

**SÃO PAULO**

**2006**

**SÉRGIO LOURENÇO SIMÕES**

**PEDAGOGIA DO NEOLOGISMO : DIÁLOGOS SINTÁTICOSEMÂNTICOS NA  
OBRA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida – Orientador

**SÃO PAULO**

**2006**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Simões, Sérgio Lourenço

Pedagogia do neologismo : diálogos sintático-semânticos  
na obra de Paulo Freire. / Sérgio Lourenço Simões. 2006.  
199 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2006.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida

1. Carga semântica 2. Discurso freiriano 3. Disciplina 4. Neologismo

CDU : 37.013

**PEDAGOGIA DO NEOLOGISMO : DIÁLOGOS SINTÁTICOSEMÂNTICOS NA  
OBRA DE PAULO FREIRE**

**POR**

**SIMÕES, SÉRGIO LOURENÇO.**

Dissertação apresentada ao Centro  
Universitário Nove de Julho - Uninove,  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação - PPGE, para obtenção do grau  
de Mestre em Educação, pela Banca  
Examinadora, formada por:

---

Presidente: Prof. José Luís Vieira de Almeida, Dr; - Orientador, Uninove

---

Membro: Prof. Edgar Pereira Coelho, Dr. - CES/JF

---

Membro: Prof. José Eustáquio Romão, Dr. - Uninove

---

Membro: Prof. José Gabriel Perissé Madureira, Dr. - Uninove

São Paulo, 2006

A Maria, minha mãe,  
que, pela vontade e determinação, levou-me a  
compreender a beleza do mundo!

A José (in memoriam ), meu pai, grande incentivador, amigo e companheiro,  
que me ensinou a perseverar.

Obrigado, pois a inspiração de vocês gerou este ser – homem, profissional,  
educador – que, com amor, aprendeu a colaborar  
com o outro, numa construção de  
vidas saudáveis e produtivas.

A Sílvia, mulher dedicada, amiga incansável e cúmplice de todas as horas, que  
mais uma vez soube incentivarme  
e compreender que nada se constrói sozinho.

A meus filhos, a quem aprendi a amar desde o nascimento ou pela convivência.  
Às minhas mais novas preciosidades, Kamilly e Mariana, fruto de uma  
caminhada amorosa daqueles que seguem meus passos.

## AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior e a todas as energias do universo, por esta vida saudável, produtiva e vitoriosa.

Os agradecimentos, em determinadas situações, levamnos a esquecer alguém de importância inquestionável em nossa trajetória – a memória nos trai por vezes, transformandonos em malagradecidos.

Por isso, se falhas houver, assumoas, pois existem muitos protagonistas em minha história de vida, e a todos sou grato.

No entanto, não poderia deixar de citar aqueles que diretamente contribuíram para

este momento, único e especial: A meu orientador Professor Doutor José Luís Vieira de Almeida, que com determinação e competência conduziu o processo de construção deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Eustáquio Romão, pelos momentos instigantes e desafios que me fizeram mergulhar neste projeto.

Aos Mestres deste Programa que, durante as aulas, contribuíram, sobremaneira, para o descortino de minha prática educacional, 'jogando luzes' à

reflexão sobre os momentos histórico, político, educacionais, que me permitiram

nortear esta pesquisa e continuar...

Sem me tornar redundante, mas o fazendo, retomo e ressalto as figuras de

José Eustáquio Romão e José Luís Vieira de Almeida e acrescento a de Cleide Rita Silvério de Almeida, diretora do Programa, e a de José Rubens Lima Jardimino, num agradecimento especial, por terem acreditado em minha proposta.

Aos professores doutores Edgar Pereira Coelho, José Eustáquio Romão, José

Gabriel Perissé (suplente) e José Luís Vieira de Almeida, integrantes da banca de

qualificação, pela disposição em analisar meu trabalho, oferecendome contribuições valiosíssimas, que me permitiram ajustar alguns pontos importantes para concluir esta pesquisa.

*A todos, meu profundo e sincero agradecimento.*

*“Tudo que é belo de qualquer ponto de vista é belo em si mesmo e completo em si mesmo; o elogio não lhe é inerente. Logo, uma coisa não se torna pior nem melhor por ser elogiada.*

*Afirmo isso, também, com vistas às coisas vulgarmente chamadas belas, por exemplo as coisas materiais e as obras de arte.”Marco Aurélio”*

## RESUMO

Neste trabalho, examino a carga semântica das expressões neológicas na obra de Paulo Freire, à luz dos teóricos da língua, tomando como ponto de partida a fundamentação de neologismo. Apresento, como ilustração, o termo DO DISCENTE, discutindo-o com base nas observações freirianas, especialmente em Pedagogia da autonomia, sobre o ato de ensinar e aprender: [...] não há docência sem discência [...], pois [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Daí, a discência – docência discência, o que corrobora a hipótese de que o autor não criava palavras a bel-prazer, mas o fazia para responder a uma necessidade expressiva não satisfeita pelo vocabulário ortográfico, visando a uma leitura mais aprofundada de mundo. Este estudo tem como objetivos: apontar o rigor semântico do aparato teórico-conceitual no discurso de Freire que exprime seu pensamento sociopolítico-filosófico; explicitar e discutir como esse rigor se manifesta no texto escrito; constatar a relação entre semântica e pedagogia para explicar a carga expressiva de seu discurso. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e analisa os livros Educação como prática da liberdade (1997), Pedagogia do oprimido (1988), Pedagogia da autonomia (2002) e A importância do ato de ler (1999), visando ao estudo do conceito de neologia; levantamento e formação das expressões neológicas a partir da sua recorrência nos textos em questão.

**Palavras chave:** Carga semântica. Discurso freiriano. Discência. Neologismo.



## ABSTRACT

In this work, I examine the semantic charge that are in the neological expressions that are in the texts of Paulo Freire, from the point of view of the Portuguese Language thinkers. I present, as an example, the word “Dodiscente”, discussing it based upon freirian observations, especially in Pedagogy of autonomy, about the act of teaching and learning: “[...] there is no teaching without learning [...], because [...] who teaches learns when teaches and who learns teaches learning [...]”. Then, “dodiscência” – “docência” plus “discência”<sup>1</sup> – that confirms the hypothesis that Paulo Freire did not create new words freely, but forced by a necessity of expression that could not be satisfied by the normal orthography, looking for a deeper reading of the world. This study has as its objectives: (i) to emphasize the semantical strictness of conceptual apparatus of Paulo Freire’s discourse, that expresses his socialpolitical thought; (ii) to discuss how this strictness appears in the text; (iii) to clarify the relationship between semantics and pedagogy in order to show the expressive charge of his writings. The nature of this research is bibliographic because it analyses the books *Educação como prática da liberdade* (1997), *Pedagogia do oprimido* (1988), *Pedagogia da autonomia* (2002) and *A importância do ato de ler* (1999), looking for the concept of “neology” (that is a neologism itself) and searching for the process of the freirian creation of neologisms.

**Keywords:** Semantic Charge. Freirian Discourse. Neologism. Teaching learning

*1 In Portuguese is possible to make a play with the words that is not possible in English. “Docência” means “teaching”, the act of teaching, because “docente” is the teacher. “Discência” means learning, because “discente” is the student. The two words, “docência” and “discência” (with the same radical) are neologisms even in Portuguese.*



arquivos paulo freire

## SUMÁRIO

Apresentação.....	11
Introdução.....	22
Capítulo I – Processos de formação sintático-semântica .....	26
Capítulo II – Os neologismos em Paulo Freire .....	46
Capítulo III – A síntese semântica na obra freiriana .....	72
Considerações finais e recomendações .....	97
Referências.....	99
Anexo – Relação dos neologismos.....	103

## APRESENTAÇÃO

Instigado a discorrer sobre a prática diária, os problemas e entraves que envolvem a ação pedagógica, vejo-me obrigado a lançar-me ao fim dos anos 60 e primórdios dos 70 do século XX, para reconstituir o início de uma trajetória profissional ditada pela não-aceitação dos padrões (in)formativos que se vinham delineando como “colcha de retalhos”, bem-postos para a constituição de um poder que se afigurava pelo mercenarismo educacional castrador de consciências, entendidas aqui como questionadoras, articuladoras de benquerença nacionalista, até ingênuas, se tomada pelo acreditar numa mudança do Estado, com o fito de pensar uma sociedade calcada no bem comum de caráter liberto-igualitário.

Nesse ambiente, a serviço do poder “encarregado de garantir a segurança e a justiça, e que se arroga o monopólio da determinação dos direitos e deveres de cada um” (LEBRUN, 1996, p. 30), estavam as forças de um golpe que apregoara a volta ao Estado de direito que tentaram usurpar dos cidadãos: liberdade e autonomia para agir no mundo como senhores da própria história.

Nasci na cidade de São Paulo, filho-fruto de duas realidades distintas, de mesma origem, mas trajetórias de vida diferentes, que se precisavam. Uma do interior, vida campesina, trazia a experiência da terra, da natureza, da criação e as marcas da incompreensão; outro, moldado pela cidade grande, transbordando tecnologia, eletricidade no sangue. Trabalhavam e sonhavam. E entre sonhos criavam a realidade – seu filho.

Gostava de ouvir histórias contadas por minha mãe e, em cada uma delas, um ensinamento ficava, como exemplo de bondade, ética, fraternidade, despertando-me a curiosidade própria das crianças. Começara nessa época meu questionamento.

Lembrava ela da vida dura no campo, trabalhando com seus pais e irmãos, como colonos no interior de São Paulo, para o sustento da família. Eram humildes portugueses que chegaram a esta terra repletos de ideais.

Contava-me da vida campesina, de seu trabalho na roça, plantando, colhendo, alimentando a si e irmãos, e de seu amor por aquele pedaço de chão

que, embora não fosse deles, abrigava-os. Deixava-me maravilhado com o cenário. Valia-se, para isso, de fotos amareladas pelo tempo, e me ensinava, e me instigava a querer saber mais, sempre mais. Mas interrompia a narrativa com lágrimas nos olhos, pois, além da saudade, batia-lhe, em lampejos, um certo ar de inconformismo que me levava a questionar o porquê daquele arrefecimento, ao que ela me respondia, em tom de mágoa: por vezes, meu filho, comi mandioca que a boa terra dava, mas carne nenhuma, nem outros alimentos. Produzíamos, sim, e muito; no entanto, pouco nos sobrava. Havia apropriação do que era nosso por direito, conseguido com trabalho e determinação. O dono da terra e filhos, que nada produziam, exploravam-nos, pareciam não ter escrúpulos, e nos ameaçavam com a expulsão da terra. Para eles, o dinheiro constituía-se “a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (FREIRE, 1988, p. 46), pois “o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (id.ib., p. 46), no caso, nós. E como não tínhamos para onde ir, sujeitávamo-nos, mas não esmorecíamos; acreditávamos que, por piores que fossem as adversidades, nosso quinhão estava reservado. Isso me faz lembrar alguns versos de Thiago de Melo, em *Canção para os fonemas da alegria*, (apud FREIRE, 1987, p. 27-28):

[...]

Às vezes nem há casa: é só chão.

Mas sobre o chão quem reina agora é um homem

Diferente, que acaba de nascer:

Porque unindo pedaços de palavras

Aos poucos vai unindo argila e orvalho,

Tristeza e pão, cambão e beija-flor,

E acaba por unir a própria vida

no seu peito partida e repartida

quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho

não é a pena que paga por ser homem,

mas um modo de amar – e de ajudar

o mundo a ser melhor [...]

Esses cortes na narrativa me levavam a imaginar a cena projetada por minha mãe. Não compreendia muito bem o que impelia as pessoas a promover o sofrimento de seus semelhantes – minha tenra idade justificava isso –, mas me incomodava aquele relato e buscava, até sem o saber, com meu questionamento, justificativas para os momentos de angústia de minha mãe. Se a terra dava, se ela plantava, colhia, criava; enfim, produzia, por que haveria de merecer toda sorte de maus-tratos?

Hoje compreendo a relação que se estabelecera entre oprimido e opressor, diria, em processo de sucumbência, pois as questões que me impulsionavam às perguntas me conduziram, mais tarde, com o apoio das leituras feitas vida afora, e principalmente agora, pelas propostas bibliográficas levadas à discussão na disciplina “Aspectos filosóficos da Educação”, ao reconhecimento dessa dicotomia. – E fazia minha leitura daquela realidade que me era passada com lirismo comedido. Contava eu, à época, oito anos.

O leitor, por certo, está neste momento a se perguntar: o que levaria um ser em idade pueril a envolver-se com questionamentos alheios à realidade infantil?

Justifico. Embora numa fase de relativa inconsciência, a luta de meus pais trazia-me à luz a inquietação, um certo desconforto gerado pela ânsia de conhecer e reconhecer-me fruto dessa lida.

Para esclarecer essa inquietação, um recorte se faz necessário. Aos cinco anos, conheci as primeiras letras por meu pai. Costumeiramente, à noite, depois de intensa jornada de trabalho – era técnico em eletrônica –, após o jantar, ele lia dois jornais: *Diário da Noite* e *A Gazeta*, e eu me interpunha entre ele e sua leitura, que parecia prazerosa, ato inadmissível à época, punido com repreensão, já que, naquele tempo, uma criança não podia atrever-se a interromper uma atividade adulta. Mas eu insistia, curioso. Pacientemente, meu pai, que percebera minha vontade de mergulhar naquele mundo das palavras, foi-me levando a reconhecer, no jornal, a representação daquelas grafias dotadas de sentido. Sentido que buscava nas idéias que me deixavam maravilhado sempre que ouvia de minha mãe suas histórias de vida, mas inconformado com o que acontecera com ela, seus pais e irmãos no interior. Tornei-me, por incitação paterna, questionador. Por vezes, quisera entender o porquê de certa dose de angústia no

discurso daquele trabalhador que me ensinava as primeiras letras com tanto entusiasmo. Não tinha noção dos problemas enfrentados por ele, mas notava que seu cansaço mesclava trabalho excessivo e desencanto, pois acompanhava algumas observações de minha mãe: calma, bem! Eles haverão de reconhecer seu trabalho. Isso passa. Acredite!

Em rápida análise, acompanhara dois momentos de inconformismo do ser humano, em que se conjugavam o trabalhador, que produzia, construía, e o outro que o explorava. Embora não percebesse, havia ali uma relação de exploração configurada na mais-valia, camuflada, pelo menos para mim, em razão de minha tenra idade. A vida dura de meu pai, os anos passados na extenuante lida, levavam-no a projetar para o filho um futuro promissor, calcado no desenvolvimento intelectual iniciado nas primeiras letras, que poderia romper o processo que ele sentia na pele – a exploração do homem –, o que ele não desejava, como continuidade, para aquele ser tão amado. Talvez, por isso, meu pai me incentivasse a ler, a encontrar prazer na escola. Entrei no primário com seis anos e encontrei minha primeira paixão, dona Josefa, professora do 1º ano. Com ela, concluí minha alfabetização, li meu primeiro livro e venci meu primeiro desafio; contrariando todas as expectativas, cheguei ao 2º ano antes de completar a idade prevista para iniciar os estudos – o inspetor escolar sugerira que eu fizesse novamente o 1º ano, argumentando que eu era jovem demais para acompanhar a série seguinte.

Descobri o “reino da fantasia”, sonhei, mas não me esquecia da luta de meus pais – dinheiro escasso. A situação familiar me levou a valorizar todos os momentos dedicados ao aprender e a superar algumas dificuldades. Na escola, deixava novo o toquinho de lápis, utilizando um pedaço de antena; a borracha, quando não tinha, era substituída pela tampa de vidro de remédio; servia de régua o fundo do estojo de madeira. E me questionava: Por que meus amigos têm e eu não? Por que a dificuldade de meus pais, se eles trabalham tanto? E procurava uma explicação, e ela não vinha, a não ser as justificativas de minha mãe que, para amenizar meu desconforto existencial, retomava as histórias do período passado no interior, no campo. Seus olhos brilhavam e eu idealizava aqueles momentos, e aguardava. Haveriam de ser meus, eternamente meus!

E esse amor pela terra, pela natureza foi-me incutido por minha mãe. Estava ali o prenúncio de uma busca de interação com o mundo natural como

base do crescimento interior, a possibilidade de construir o conhecimento pelo sentir plenamente, vivenciar, notar o respeito da natureza por si mesma, em todos os seus aspectos, e pelo homem – não correspondido –, traduzindo-se num ambiente acolhedor para todos os seres vivos.

Mas continuemos com os recortes da trajetória de minha vida escolar e profissional.

No primário, do segundo ano em diante, construiu-se um ser desejoso de se ver projetar no mundo, de poder compreender a realidade, de mudar, transformar. A corroborar esse desejo estava meu pai, com suas loucuras literárias: presenteara-me com quatro livros: *Histórias maravilhosas* (de Cinderela a Pinóquio), *Dom Quixote*, *O pequeno príncipe* e *A Divina Comédia*. E eu imergia na leitura, idealizava e questionava. Com a *Divina Comédia*, um problema – incompreensível para a tenra idade, mas queria saber, conhecer o universo de Dante, e meu pai metaforizava. Transportava-me para um mundo de fantasias a dialogar com a realidade, com habilidade que só ele tinha.

Nesse momento, em que era desafiado por aquelas obras, comecei a tecer a teia da angústia de meus pais: fazia agora a leitura do fazer humano entremeado de dissabores, por suas conversas, tentando compreender o porquê do desencantamento provocado por alguns com os quais eles conviviam. Do lado de minha mãe, aqueles que a exploravam e aos seus; de meu pai, os que só pensavam em extrair daquele ser o produto de sua competência.

Nessas idas e vindas, já no “ginásio”, passei a aglutinar vontade e determinação que me levariam a traçar o caminho da construção mais bem elaborada do pensamento, depois de perceber que me tornara a síntese de toda uma relação de proximidade com as pessoas de minha convivência. Nesse diálogo com o outro, para entendimento de minha interação com o mundo, dei-me conta de que havia necessidade de romper os modelos que a sociedade estabelecera, conscientizando-me de que o estar no mundo era um constante alterar, desconstruir e construir, o que exigia de mim um outro olhar sobre a realidade. E de que maneira isso seria possível? Aceitando desafios, vencendo-os, comungando ideais, concretizando projetos.

Essas preocupações instigadoras que se produziram pelo avizinhamo da aqueles cujos ensinamentos me fascinavam, que despertaram em mim o interesse pelo questionamento e, conseqüentemente, pelo conhecimento da



língua, levaram-me a descobrir a riqueza do mundo das idéias e a genialidade do ser.

Todo esse processo que me enlevava num crescendo, pode-se dizer, quase infinito, impeliu-me a uma escolha de extremos: fiz o curso de eletrônica e dei início ao de engenharia. No entanto, o campo das ciências “exatas”, notadamente, não satisfazia a minha ânsia do construir, do sentir e sentir-me com inteireza. Por isso, começava a ceder lugar ao universo da comunicação, que assumia papel decisivo em minha vida. Era a palavra que tomara corpo, tornara-se parte de mim e despertava-me para a necessidade de partilhar essa construção com o outro. Mas como? Sendo educador. Daí a opção pelo curso de Letras e, em seguida, pelo de Pedagogia, que me possibilitariam a troca de experiências de vida com outros educadores e com alunos e talvez o encontro tão desejado com o conhecimento. Nesse processo de construção, descobri-me na relação com o outro, à luz da filosofia que, pelo filósofo, deseja e procura a sabedoria “[...] para com ela estar, sentir-se bem, participando dessa convivência, dessa proximidade amorosa, prazerosa, respeitosa e, ao mesmo tempo, provocante, inquietadora” (COÊLHO, 2001, p. 29), sabedoria esta que, para o autor, “é o objeto de um desejo e de uma busca que se põem, brotam e se realizam no contexto [...] da existência social, e que envolvem debate, confronto de idéias e argumentos, disputa entre iguais e amigos” (id. ib., p. 29), o que me levou a tornar-me professor. Passei por instituições públicas e privadas, por todos os níveis. Dentre elas, merecem destaque o Colégio Claretiano de Guarulhos, a EMPG Comandante Garcia D’Ávila, no Parque Peruche, São Paulo; as Faculdades Integradas Farias Brito, em Guarulhos, e a Escola Vocacional Luiz Antonio Machado.

No Colégio Claretiano de Guarulhos, em que atuei como docente em Língua Portuguesa e Literatura, durante as aulas procurava despertar o interesse dos alunos pela leitura e análise de textos das diferentes épocas literárias, transpondo as situações para o contexto da atualidade que eles vivenciavam, fazendo uso da língua como

[...] instrumento soberano de integração do homem com a sociedade, de reconhecimento e interpretação da realidade; e, na confluência de ambos os aspectos, arma de mudança histórica, porque cimento das ações de reconhecimento e criação do mundo. (RODRIGUES, 1996, p. 85).

Formávamos, eu e os alunos, grupos de discussão sobre a realidade, valendo-nos do pretexto literário para analisar os desencontros cotidianos que culminavam em injustiças, discriminações e diferentes formas de exploração do homem pela organização opressora, geradora e mantenedora das desigualdades. Em nossas sessões orientadas, eles vibravam com a possibilidade de colaborar com ações de engajamento em favor da vida pelos e para os espoliados no modo de produção capitalista, na perspectiva do desenvolvimento de seu potencial. Alguns até se propuseram a conversar com os pais sobre as atividades que desenvolviam como empresários e o que poderiam fazer para reconfigurar a realidade socioeconômica/cultural da comunidade do entorno. Paralelamente, abri a visita a entidades filantrópicas da região, escolas públicas, centros comunitários, colhendo amostras para dimensionar essa realidade, por meio de entrevistas com os atores de todos os segmentos visitados. Tabulei os dados, que me permitiram avaliar as diferentes carências desses grupos – auto-estima baixa, fruto do ensino deficiente, além do percurso de vida ligado a eles, que vinha contribuindo, sobremaneira, com a falta de perspectivas para a concretização de seus projetos, se é que os tinham, fragmentados pela impossibilidade de construírem uma trajetória de humanização do homem, de se construírem como cidadãos, segundo os “princípios do respeito mútuo, da justiça, do diálogo, da solidariedade” (RIOS, 2003, p. 121). Isso me levou a constatar a necessidade imperiosa de sistematizar os debates, tornando-os permanentes, numa mobilização voltada para o fazer-construir como forma de libertar, dotando essas pessoas de recursos mínimos para a inserção no mundo da cultura. Esse *modus faciendi* era partilhado pelos alunos que não mediam esforços para operacionalizar os projetos.

Na EMPG Comandante Garcia D’Ávila, com um grupo de professores, desenvolvia projetos esportivo-culturais que buscavam envolver os estudantes em eventos comunitários: campeonatos esportivos, desfiles e adaptações para teatro feitas pelos próprios educandos que retratavam passagens da história do Brasil, como Inconfidência Mineira, mesclando política e literatura, Independência, Descobrimento e Proclamação da República. Além disso, havia a apresentação da fanfarras e sessões musicais que contemplavam textos do período de repressão, suscitavam discussões calorosas e, conseqüentemente, o interesse dos alunos em compreender o sentido sociopolítico que aquelas composições

ensejavam, bem como o compromisso libertário-transformador de suas mensagens. Com isso, provocava-os a participar ativamente das atividades que poderiam levá-los à compreensão do mundo, a fazer a leitura e a releitura do mundo tão enfatizadas por Paulo Freire:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (1987, p. 39).

Adotando como referencial de atuação o pensamento freiriano, à época, como docente, desenvolvia também atividades nas Faculdades Integradas Farias Brito, que me permitiam partilhar informações e construir com os estudantes o conhecimento por meio da prática lingüístico-pedagógica, levando-os à preocupação de transformar o que aprendiam em habilidades voltadas para a prática social, para o bem-estar cidadão. Utilizava, para isso, o resultado das discussões e a experiência que se ia acumulando no desenvolvimento dos trabalhos com os alunos do ensino de 1º e 2º graus (hoje, ensinos fundamental e médio), que algumas vezes tiveram a oportunidade de dialogar com os universitários.

Não bastassem essas experiências, outra de valor inestimável para minha trajetória como educador foi o convite do prof. Aldo Perraccini, dono da Escola Vocacional Luiz Antônio Machado, que me levou a fazer parte do quadro de professores de sua escola. Lá, tive a oportunidade de desenvolver projetos voltados para a formação integral da pessoa, participando de atividades de renovação do ensino-aprendizagem. Convivi com educadores cuja preocupação era preparar para a vida, pelo questionamento de valores, contemplando todos os aspectos da ética e responsabilidade social. Isso me instigava a repensar constantemente minha prática e a de outros educadores que se atinham a conceitos preestabelecidos que inviabilizavam a relação com o outro e, portanto, corroboravam a manutenção de um estado de inércia educacional. Esse desafio, quase inconformismo, levou-me a percorrer alguns caminhos na escola vocacional, como coordenador pedagógico dos cursos técnico em Agropecuária e Supletivo, o que ampliou minha leitura de mundo, pela diversidade dos atores:

reuniam-se, nesses cursos, classes sociais distintas – a dos opressores e a dos oprimidos – esta configurando a preocupação social da instituição em dar aos explorados, econômica e socialmente, a oportunidade de concluir seus estudos. Paralelamente, mantinha atividade docente no curso de Formação de Professores (antigo Normal). Lecionava algumas disciplinas pedagógicas que me permitiam dialogar com os alunos sobre os rumos da educação e a necessidade de buscar opções para mudar o quadro que conspirava contra os padrões educacionais que delineavam a boa formação. Como base teórica para nortear as discussões, tinha o trabalho de Freire que compunha o que eu acreditava ser o cerne da virada para uma nova educação, moldada nos ideais de liberdade, de construção do conhecimento para a autonomia, como contraponto à educação bancária que oprime, servindo-se do discurso de manutenção do poder.

Nessa trajetória, cria na construção do conhecimento para a formação de pessoas críticas e criativas, por meio da palavra, pela relação dialogada de respeito às alteridades, que contemplasse o social, a idéia de libertação humana por meio da relação fraterno-dialógica, em que “o outro aparece como medida de nossa liberdade, pois a liberdade se dá em relação” (RIOS, 2003, p. 123) e, com ela, a transformação. Por esse motivo, entendia que, só conjugando, nas sessões lingüísticas com os aprendizes, conteúdo e contexto vivencial, conseguiria prepará-los para atuar no mundo, experienciá-lo. Essas inquietações, produziam, organicamente, a (re)leitura e (re)interpretação do universo, como necessidade de construir, desconstruir (ressignificar), reconstruir o outro numa “relação efetivamente dialética, [pois], ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo” (id. ib., p. 124), em outras palavras, é essencial que haja “um respeito mútuo na relação entre os indivíduos” (id., ib., p. 124) para o crescimento.

Posso dizer que todo esse processo de desenvolvimento encetado por mim determinou a procura de novos rumos e novos atores, com expectativas de vida e entendimento de mundo diferentes, que me possibilitariam a oportunidade de participar de discussões e me auxiliariam na construção de um ser voltado para a concretização de uma vida digna, com menos miséria e exploração. Para isso, escolhi o curso de Estruturas Estéticas e o Mestrado em Evolução da Gramática, mas que não foram suficientes para viver uma prática educacional

transformadora. Precisava encontrar parceiros-educadores para continuar a fazer educação como um ato social, uma prática socializante. E a oportunidade veio.

Fui convidado a trabalhar como docente nas Faculdades Integradas Nove de Julho, hoje Centro Universitário Nove de Julho (Uninove). Nesta instituição, pude dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo fazia algum tempo e pôr em prática meus ideais de formação do homem questionador, crítico, capaz de revisitar constantemente seu fazer-construir, aprendendo a saber-ser, fazer-ser, fazer-se, saber-fazer. Paralelamente, passei a atuar na Coordenação de Política Editorial (CoPE) como revisor das publicações acadêmico-científicas da Instituição, o que me permitiu o contato com nomes expressivos da educação, por meio da leitura de artigos, entrevistas, ensaios e resenhas, combinando meu trabalho docente com o técnico. Essa combinação impeliu-me a questionar ainda mais alguns modelos de educação e de educadores, a redefinir metas, rediscutir teorias e a acreditar que só pela Educação é possível unir, identificar, resgatar a auto-estima, descobrir-se, ver-se no mundo.

Mais do que a leitura, estreitei relações com os atores do Programa de Mestrado em Educação da Uninove, mantendo com eles um diálogo profícuo e esclarecedor. Esses momentos únicos trouxeram-me à luz a consciência da incompletude e, com ela, novos desafios postos pelos intelectuais que viam em mim um parceiro que poderia contribuir, em sua especialidade, para a pesquisa engajada nos fundamentos da Educação, cujo objetivo primeiro é educar para a cidadania, para a inserção efetiva no mundo produtivo, pelo resgate dos valores éticos e morais, com investimentos no ser humano, em sua capacidade de articular, produzir conhecimento, agir, revisitar-se, descobrir-se como sujeito.

Esses saberes acumulados pela prática me permitiram e ainda permitem levantar alguns pontos que até hoje constituem entraves à produção do conhecimento, ao fazer educação libertadora para e com autonomia, tendo como base a arte da palavra que norteie um trabalho substantivo de ação no mundo, na natureza, que provoque rupturas e questione o fazer humano para transformar sempre. No entanto, para isso, é preciso 'quebrar' valores arraigados, verdades preestabelecidas, para aceitar o outro. E é esse outro que incomoda, gera conflito, dúvida; põe por terra certos aspectos que nos mantêm seguros – estruturas, crenças, dogmas –, obrigando-nos a fazer outras leituras de mundo,

levando-nos a questionamentos que ensejam rupturas e a abertura para paradigmas que têm no ser humano seu centro.

Essa preocupação levou-me a participar, em 2000, da formação do grupo Paradigmas do Oprimido, no Centro de pós-graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), sob a coordenação do prof. Dr. José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire.

A idéia para a criação dos Paradigmas surgiu da necessidade de discutir, permanentemente, os entraves educacionais e culturais, que têm posto em desassossego a prática pedagógica e levado ao descaminho a formação de educadores. Por isso, propôs-se que se fizesse um círculo de cultura aberto a profissionais dos diferentes segmentos da educação, em que se trouxessem à luz sugestões para elaborar um projeto eficaz que pudesse servir de base revolucionária para todas as áreas do saber e fazer humanos, tendo como norte a pedagogia do amor, de Paulo Freire. Essas discussões me impeliram, ainda mais, a fazer uma (re)leitura mais aprofundada de Freire e a analisar seu discurso. Desse trabalho como pesquisador, nasceu esta pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Como pesquisador, em boa parte de meu percurso de educador, a necessidade de relacionar-me com o outro, num tom fraterno-dialógico-cambiante, em atividades docentes e de pesquisa, pôs-me o desafio de questionar o modelo de ensino e aprendizagem, que sempre esteve presente na escola tradicional e que ainda encontra eco na teorização educacional, pautado num tipo de educação informativa em que “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 1988, p. 58), destituindo os educandos de um direito inalienável: o de desenvolverem-se criativamente, de argumentar, de expressarem-se com lógica e coerência para atuar criticamente no mundo, transformando-se em sujeitos de sua própria educação e “reflexivamente, [como sujeitos] de sua própria destinação histórica” (id. ib., p. 9).

Essa discordância com relação ao modelo de ensino “castrador de consciências” levou-me, como pesquisador, a buscar as idéias de Paulo Freire para respaldar a busca de alternativas que me permitissem provocar situações de construção do conhecimento por meio da pesquisa nos moldes freirianos, tendo como ponto de partida a “ação amorosa” – tão enfatizada por Freire como fundamentação de sua prática – de uma relação fundamentada no aprender a fazer para ser no e do mundo, a partir do aprender a ser (DELORS, 1998), para saber-ser e saber-fazer.

Neste estudo, chamou-me a atenção a originalidade, a singularidade e a importância da pedagogia freiriana para o contexto educacional brasileiro e, particularmente, para repensar minha prática docente e depurar minha compreensão de mundo. Para isso, analisarei a linguagem discursiva da obra de Freire em sua pertinência conceitual, no contexto espaço-temporal em que foi produzida, observando os pretextos de construção de sua prática pela permanente pesquisa em que esteve envolvido durante sua trajetória como grande pensador da educação do século XX.

Entre os aspectos que merecem destaque no discurso freiriano está a presença de neologismos para explicar a complexidade da análise de mundo que o educador faz, ao tratar dos diversos conceitos inéditos que questionam e põem às claras a situação socioeconômico-cultural que envolve a prática educacional no saber-fazer, permeado pelo processo de construção do conhecimento, a partir da consciência crítica norteadora da prática que possibilita ao educando transformar-se em sujeito transitivo, dotando-se de capacidade para agir no mundo.

Nesse cenário, pretendo apontar o rigor semântico do aparato teórico-conceitual no texto de Paulo Freire, que exprime seu pensamento sociopolítico-filosófico, explicitar e discutir como esse rigor se manifesta no texto escrito e constatar a relação entre semântica e pedagogia, para explicar a carga expressiva de seu discurso.

Nesta pesquisa de natureza analítico-explicativa, que envolverá levantamento bibliográfico, seleção, análise, interpretação e discussão de textos, tomarei como referência as obras *Educação como prática da liberdade* (1987), *Pedagogia do oprimido* (1988), *Pedagogia da autonomia* (2002) e *A importância do ato de ler* (1999), que serão examinadas com base nos pressupostos dialéticos, observando-se os critérios e diretrizes explicitados no primeiro capítulo.

Para fundamentar a pesquisa, lançarei mão das formulações dos teóricos arrolados nas referências.

Focalizarei os textos de Freire, explicitando os recursos lingüísticos utilizados por ele, analisando-lhes as estruturas sintático-semânticas, além de estudar sua intencionalidade, de acordo com a seguinte hipótese:

Os neologismos exercem múltipla função na obra de Paulo Freire, pois denotam ineditismo conceitual e cultural do autor, expressam, com precisão, suas necessidades semânticas e refletem não só o caráter político-pedagógico, mas também a multiculturalidade de sua obra, que destaca a diferença e os diferentes.

Esta hipótese será discutida com base nas seguintes indagações:

Freire utilizou-se de neologismos para:

- a) corroborar o ineditismo de seus conceitos; para imprimir sua marca, ou para produzir unidades sintáticas capazes de exprimir, com precisão, as necessidades semânticas que ele tinha?



- b) levar em conta a diferença e os diferentes, à luz de sua ação pedagógica, ou ele mesclou neologismos com palavras que, relacionadas no campo semântico-contextual, reportam, direta ou indiretamente, ao tema central de sua obra?

Todo o trabalho será desenvolvido em três capítulos.

Depois de descrever o universo, referenciando os textos (o período que eles retratam) e situando o autor no contexto, explicarei dissertativamente as questões consideradas importantes e as indagações a que quero responder, estabelecendo as relações desses questionamentos que permitam analisar as seguintes variáveis:

- a) A Língua portuguesa possui uma estrutura sintagmática com características polissêmicas, o que lhe confere relativa imprecisão semântica quando se quer trabalhar referentes específicos para uma abordagem filosófico-conceitual;
- b) Como Paulo Freire necessitava de precisão lingüística na análise das diferentes leituras descritivo-interpretativas de mundo no processo ressignificativo do real, partindo do contexto vivido para reconstruir o conhecimento, utilizou-se, nesse processo, de expedientes sintático-semânticos facultados pela Língua-mãe – no caso neologismos e jogos de palavras – justificados pela seguinte relação, diretamente proporcional: quanto mais precisão, mais pobreza sintática oferecida pelo idioma; quanto mais preciso for o conceito pelo caráter epistemológico, maior será a necessidade de neologismos. É o caso de *didiscência* (FREIRE, 2002, p. 31).

No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico da pesquisa tanto para validar o trabalho de análise neológica quanto para dimensionar o discurso freiriano no universo sociopolítico, econômico e cultural, por meio de uma releitura que permita ressignificar alguns recortes dotados de uma multintencionalidade pedagógica.

No segundo, será apresentado o material coletado referente ao objeto de estudo.

No terceiro, discutirei, especificamente, as questões objeto da pesquisa. Ilustro, com algumas observações, o que abordarei neste capítulo. Retomo, para isso, *didiscência*. Freire precisava de uma palavra para dizer, ao mesmo tempo,

ensinar e aprender. Como não encontrou nenhuma que pudesse expressar esse processo, utilizou-se de um dos recursos da língua – a formação de palavras – para criar um vocábulo de sentido próximo – *didiscência* – que contemplasse, simultaneamente, o aprender e o ensinar, pois em sua discussão conceitual tinha necessidade semântica de exprimir o referente para o qual não existia representação sintática. E por que tinha essa necessidade? Porque, para ele, o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, o de aprender. Tem-se aí uma discussão epistemológica do conceito freiriano – sua grande contribuição configurada, à época, pelo ineditismo, o que justifica a dificuldade vocabular no momento de nominá-lo.

A criatividade de Freire se dá no campo das palavras, pois ele não as criava a bel-prazer, mas, sim, para responder a necessidades de expressão para as quais não encontrava recursos no vocabulário ortográfico, ou seja, para fazer a leitura mais aprofundada de mundo, uma vez que a língua não dava conta dessa necessidade que encerra o foco contributivo de Freire, dimensionado pela precisão verbal. Em outras palavras, esse artifício neológico supre o que o comum da língua, na maioria das vezes, não consegue precisar (uma necessidade de expressão não satisfeita semanticamente).

Tendo em vista essa perspectiva, pretendo desvelar a intencionalidade de Freire, no seu discurso, por meio de uma análise mais detalhada, deslindando, assim, as possíveis visões distorcidas que advêm de uma leitura menos aprofundada de suas obras.

## CAPÍTULO I

### PROCESSOS DE FORMAÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA

Nesta pesquisa, farei a análise dos neologismos à luz do processo de formação de palavras, utilizando-o como base teórica para subsidiar o entendimento do discurso freiriano e traduzir sua proposta conceitual, configurada numa “pedagogia educacional” que tem por fim a educação libertadora, que se propõe ressignificar a educação brasileira como “bandeira” para provocar mudanças substanciais político-econômico-culturais que possam resgatar os valores de cidadania e, principalmente, a ética pública, para transformar o contexto nacional. Além disso, quero, paralelamente, defender a contribuição de Freire para o léxico, uma vez que não se pode dissociar contribuição político-educacional da riqueza lexical, por ser esta reflexo de ações motivadoras revolucionárias de expansão cultural e lingüística.

Para não restringir minha análise nem estendê-la a divagações, limitarei minha proposta de estudo do discurso freiriano às orientações semântico-gramaticais dos especialistas arrolados nas referências. Essas orientações serão tratadas como recursos auxiliares para discutir a intencionalidade, ou não, do autor em questão de valer-se dos artifícios neológicos para conferir força e expressividade a sua fala.

Para não me aprofundar demais na teorização do processo de formação de palavras, busco aqui, num primeiro momento, subsidiar minha abordagem com o que informa Evanildo Bechara em sua *Moderna gramática portuguesa* (2001), por julgar esclarecedoras suas observações sobre o processo de formação de palavras. Esse processo de criação nova ou de neologismos se dá pela utilização de palavras, prefixos e sufixos “já existentes no idioma, quer no significado usual, quer por mudança de significado” (op. cit., p. 351).

Nesse percurso, têm-se a composição e a derivação que, segundo Jean Dubois et alii *apud* Cunha (1985, p. 83), é “o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em

morfemas lexicais. Utilizam-se assim, para formar as palavras, os afixos de derivação ou procedimentos de composição”.

A composição é um processo de agregação sintático-semântica em que se agrupam dois ou mais elementos dotados de significação própria. De acordo com Bechara, nesse processo os compostos podem “apresentar-se por disjunção e por contraposição” (2001, p. 353). Na disjunção, embora o primeiro termo seja o denominador (enunciador) e o segundo seu especificador, não se encontra relação de classe gramatical entre eles. É o caso de peixe-espada e opinião pública:

Nestes compostos, o primeiro elemento é a denominação, enquanto o segundo é a sua especificação; assim, peixe-espada é um peixe ‘que se assemelha a uma espada’ e opinião pública é uma opinião ‘que é pública’. A relação se diz de disjunção porque, embora o segundo seja uma especificação do primeiro, espada não é subclasse de peixe nem público o é de opinião. (id. ib., p. 353).

Nos compostos por contraposição, no caso de dois substantivos, o segundo caracteriza o primeiro, indicando-lhe a finalidade – cirurgião-dentista; navio-escola; pombo-correio. É nesse processo aglutinador que está a ‘força’ semântica da palavra.

Pela composição, forma-se uma palavra nova dotada de sentido único (específico), autônomo, mas nem sempre composta de elementos de sentidos associados entre si.

Nesse processo, “dialogam” **substantivo+substantivo**, em pombo-correio, mãe-áfrica, situação-limite; **substantivo+preposição+substantivo**, em pé-de-moleque, pai de família; **substantivo+adjetivo**, em obra-prima, aguardente, belas-artes; **adjetivo+adjetivo**, em luso-brasileiro, surdo-mudo; **numeral+substantivo**, em segunda-feira, sesquicentenário; **verbo+advérbio**, em ganha-pouco; **verbo+substantivo**, em passatempo, porta-voz, guarda-roupa; **verbo+verbo**, em corre-corre, vaivém; **advérbio+verbo**, em bem-vindo, bem-querer; **advérbio+substantivo**, em bem-aventurança (note-se que aqui o substantivo é derivado de um verbo – *aventurar+ança*; **pronome+substantivo**, em Nosso Senhor, meu-bem; **advérbio (bem, mal)+adjetivo, substantivo ou verbo**, em bem-bom, benquerença, malcriação, malvisto.

É bom observar que as palavras compostas se associam **por aglutinação**: aguardente (água+ardente); fidalgo (filho+de+algo); embora (em+boa+hora), e **por justaposição**: guarda-noturno; pé-de-moleque; ferrovia.

Embora haja outras formas de composição, elas não serão abordadas nesta pesquisa, pois não se prestam para fundamentar o seu objeto.

Outro processo de formação é a derivação que consiste no acréscimo de afixos (prefixos e sufixos<sup>1</sup>) que emprestam novo significado ao elemento primitivo. Importante ressaltar que os afixos (morfemas derivacionais) são dotados de carga semântica subsidiária, não-autônoma, ou seja, sua significação depende da natureza significativa que se quer emprestar à palavra no discurso, e com que intencionalidade se pretende fazê-lo, sempre buscando a precisão de sentido.

Nesse processo de formação é importante registrar a diferença entre prefixos e sufixos. Os primeiros, dotados de força significativa, agregam um novo significado às palavras primitivas sem, contudo, desconsiderar-lhes o valor semântico original. Já os segundos apresentam função morfológica, porque, destituídos de significação, quase sempre, quando acrescentados ao radical, funcionam como meros elementos de alteração da classe gramatical, ou designativos de processos caracterizadores de um elemento-base, a partir de alterações estruturais de amplitude semântica que promova, ou não, o ‘alargamento’ do universo de significação vocabular que se pretenda seja suficiente para dimensionar a precisão discursiva no processo comunicacional.

Os sufixos, em geral, são utilizados para destacar as categorias gramaticais, ligando-se a um radical na formação de substantivos e adjetivos em suas diferentes modalidades. Contribuem, no discurso, assim como os prefixos, para dar amplitude e referenciar aspectos significativos de palavras, de acordo com a intencionalidade do contexto. Como referência, tomemos as observações de Bechara:

O sufixo assume uma função morfológica, pois, em geral, altera a categoria gramatical do radical de que sai o derivado (*real* adj. > *realidade* s., embora também possa não alternar-lhe a categoria, como *feio* adj. > *feioso* adj.), e relaciona a palavra a que se agrega aos nomes aumentativos ou diminutivos, aos nomes de agente, de ação, de

---

<sup>1</sup> Quando acrescentados, simultaneamente, ao radical da palavra – na formação de elemento novo – para dotá-lo de significação, tem-se a parassíntese: **desproblematização**. Note-se que não existem as formas *problematização* e *desproblematizar*. O *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (Volp) registra apenas *problematizar*.

instrumento, aos coletivos, aos pátrios, etc.: *casarão* (aumento), *livrinho* (diminuição), *cantor*, *lavrador*, *sapateiro* (nomes de agente ou ofício), *punição*, *casamento*, *aprendizagem* (nomes de ação ou seu resultado), *folhagem*, *lodaçal*, *cardume*, *boiada* (nomes coletivos) *alemão*, *sergipano*, *cearense*, *português*, *minhoto*, *brasileiro* (nomes pátrios), *fertilizar* (ação), *chuviscar* (ação de pouca intensidade), *alvorecer* (início de ação), *mercadejar* (repetição de ação), *suavemente* (modo). Daí se distribuírem os sufixos em *nominais* (formadores de substantivos e adjetivos), *verbais* (do verbo) e o único adverbial, que é *-mente*, que se prende a adjetivos uniformes ou, quando biformes, à forma feminina: *cômoda* > *comodamente*. (2001, p. 338).

Além desses matizes vocabulares, merecem relevância, em meu estudo, outros especiais, que tratam de alguns aspectos verbais que conferem precisão e densidade semântico-gramaticais à comunicação, tais como o freqüentativo (folhear, gotejar, mercadejar, dedilhar, escrevinhar, chuviscar, chupistar, saltitar) e o factitivo (amolentar, clarificar, civilizar, conscientizar).

Para efeito da análise – que pretendo – do discurso freiriano a envolver os neologismos, convém lembrar que, por vezes, o processo de derivação confunde-se com o de composição, porque entre os dois, em alguns casos, existe diferença quase imperceptível, resultante da linha tênue que os distingue na estrutura fraseológica, durante a construção do discurso, em que se configuram indissociáveis os aspectos semânticos dos gramaticais. Essa impossibilidade de afirmar a origem de determinadas e novas construções frásticas ou signos lingüísticos encontra acolhida em vários estudiosos da língua, entre os quais Said Ali, ao justificar:

[...] Mas os prefixos são, na maior parte, preposições e advérbios, isto é, vocábulos de existência independente, combináveis com outras palavras. Equivale isto a dizer que não está bem demarcada a fronteira entre a derivação prefixal e a composição. (1964, p. 229).

Também os sufixos, quando se leva em conta o processo histórico-etimológico, permitem aproximar a derivação da composição vocabular na formação de uma palavra, pois,

Mesmo na derivação sufixal nem sempre é fácil determinar a linha que a separa do processo da composição, vê-se pelo histórico dos advérbios em *-mente*. Enquanto em latim só se usaram dizeres como *fera mente*, *bona mente* (ou *feramente*, *bonamente*, pois se pronunciariam ligando as palavras), em que se combinava o substantivo com qualificativos adequados à sua significação, o processo em vigor era, quando muito, a composição, formavam-se palavras compostas. Desde porém que com

igual facilidade puderam vigorar combinações como *rapidamente*, *recentemente*, que a palavra *mente* tinha perdido a significação e valor de substantivo e, de termo componente, passava a funcionar como sufixo criador de advérbios. Evolução semelhante se observa nas línguas germânicas, em que bom número de sufixos de derivação nominal procede de antigos substantivos e adjetivos. Basta lembrar o sufixo */y*, em inglês, o qual procede de *like*. (ALI, 1964, p. 230).

Ressalto também que a renovação do vocabulário, na qual se insere o neologismo, não é idiotismo<sup>2</sup> da língua portuguesa, pois se faz presente no processo de enriquecimento de outras línguas. Como salienta Ali, “as línguas enriquecem seu vocabulário, não somente combinando palavras entre si ou ajuntando-lhes prefixos e sufixos, mas ainda dando a certos vocábulos sentido novo, fazendo-os servir em categoria diferente” (id. ib, 230).

Nessa esteira está Silveira Bueno, para quem a renovação como aparato lingüístico se assemelha ao processo de substituição dos indivíduos na sociedade: “assim como o número de nascimentos é sempre superior ao de falecimentos, condição primeira da vitalidade de um povo, também nos domínios vocabulares maior é o aparecimento de novos termos que o desaparecimento de antigos” (1965, p. 49). Embora alguns tenham desaparecido ou se tornado obsoletos pelos falantes de uma língua, daí os arcaísmos<sup>3</sup>, muito se encontra de seus vestígios no falar atual, até por conta das mutações fonéticas próprias da necessidade social corroborada pelo desenvolvimento técnico, científico e cultural dos diferentes grupos, e, nesse aspecto, nenhum idioma, por mais rico e complexo que seja, basta a si mesmo, com seu léxico, que permita aos usuários o necessário “conforto” lingüístico para fazer frente aos novos conceitos no campo do fazer humano.

Essa imperiosidade expressivo-comunicacional contribui permanentemente para a criação lexical. De acordo com Bueno:

Ainda hoje, aqui e ali, vemos surgirem vocábulos assim feitos e, portanto, forjados de um só jacto, inteiramente novos: zigue-zague, fonfon, reco-reco, codaque, zipe etc. O número de tais forjaduras é, porém, limitado. Alguns neologismos, tão pouco numerosos quanto as onomatopéias, surgem ainda, feitos inteiramente pelos autores, v. g. gás. A grande maioria, entretanto, reponta dos velhos processos da composição e da derivação, aplicando cada idioma o seu cunho próprio

<sup>2</sup> “Traço o construção peculiar a uma determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas [...]” (HOUAISS, 2001, p. 1566).

<sup>3</sup> “Palavra, expressão, construção sintática ou acepção de deixou de ser usada na norma atual de uma língua.” (id. ib., p. 278).

na formação de tais palavras. Os empréstimos completam a renovação do léxico vivo das línguas. (1965, p. 49).

Além dos aspectos abordados, para fundamentar ainda mais a discussão sobre a intencionalidade ou não dos registros neológicos utilizados por Freire, convém ressaltar aqui os comentários de Pilla a respeito da formação de palavras, no que se refere à diferença entre a criação espontânea (de um falante comum) e a planejada, que se processa, consciente ou deliberadamente, para dar conta de um determinado conceito que exija precisão do falante-criador, entendido aqui como o pesquisador e pensador da educação Paulo Freire. Por isso, são bem-vindas, neste ponto, as palavras da autora:

Se, por outro lado, entendermos que a existência real e efetiva de um neologismo só será assim considerada se ele for incorporado ao uso real e efetivo de uma vasta comunidade lingüística e não se limitar a um pequeno grupo de usuários ou, mesmo, a uma única ocorrência, para nós terão valor até mesmo as preciosidades ou curiosidades de apenas um usuário, quer venham elas a se estabelecer como palavras incorporadas ao léxico da língua, que se resumam a um simples hépax. (PILLA, 2002, p. 18).

No caso de Freire, essas criações refletem a importância de precisar e sintetizar determinadas situações no plano contextual, além de dotarem o discurso de força semântica suficiente para provocar indignação no leitor, levando-o a refletir sobre o mundo e, principalmente, sobre si mesmo, chamado que é, por vezes, a repensar sua prática por ser impelido a questionar seu papel na sociedade.

Com o fito de reforçar minhas observações sobre o discurso freiriano, também agregarei, como elemento de grande valor, o aspecto interpretativo gerativista, com base nos comentários de Pilla sobre a criação de palavras subsidiada pela prefixação, sufixação e composição. Para a lingüista, cujo trabalho servirá igualmente àquilo a que me proponho, os processos tradicionais de composição e derivação devem ser utilizados apenas como “auxiliares e não como um fim em si mesmos” (2002, p. 20), pois é importante que se considere, no discurso, o processo gerativo da construção frástica em decorrência da intencionalidade do comunicador.

Nesse processo de relativização discursiva, para Pilla, “a morfologia da palavra resultante” (id. ib., p. 22) do processo de formação só se justifica no



momento em que as idéias passam a “significar um representante exato de um conceito ou de um objeto em toda a extensão de seus atributos, evidenciando uma simbiose e não apenas uma combinação, ou soma, de duas idéias” (PILLA, 2002, p. 22). A palavra ou expressão, motivada por esse critério transformacional, assume conotação semântica relevante apenas “no nível do conteúdo” em que ela “pode ser concebida como um tipo de condensação de uma respectiva construção sintática” (id., ib., p. 23). Exemplificam esta definição *intolerável*, que sintetiza, semanticamente, o que não se pode tolerar, e *homem-bomba*, que aglutina três elementos: aquele que carrega explosivos, quem os faz explodir e explode a si próprio.

Para dar seqüência e ilustrar o trabalho de análise que ora proponho, passarei a comentar, em ordem alfabética, o uso e sentido dos prefixos e sufixos selecionados que serão estudados para investigar a formação dos neologismos freirianos.

Paulo Freire utilizou em suas criações os seguintes prefixos:

**Ad-**, de origem latina, indica aproximação, proximidade: **advogado** – aquele que é chamado a acompanhar para defender ou representar; **avizinhar** (o **d** é assimilado pelo **v**), em que o prefixo **ad-** acompanha *vizinhar*, que indica próximo ou contíguo, para reforçar-lhe o sentido de aproximação; **tendência**, como em **agravar** (tem-se a assimilação do **d** pelo **g**), em que o **ad-** reforça a situação de *gravar*, aqui significando onerar, prejudicar, oprimir. Em **aprender** (houve assimilação do **d** pelo **p**), o prefixo **ad-** se acrescenta a *prender*, indicando aquele que deixa a ignorância para assimilar o conhecimento. Neste exemplo, o sentido de **ad-** é passar de um estado a outro.

Na obra de Freire, encontra-se o prefixo **ad-** em *ad-mirar*, por exemplo, seguido de hífen, para reforçar uma situação. Analisar-se-á o uso no terceiro capítulo.

**Ant(i)-**, de origem grega, encerra oposição de idéias, crenças. Em **anticristo**, o prefixo indica aquele que se opõe a Cristo – segundo a religião cristã, aquele que viria ao mundo para combater os dogmas (ideais) do cristianismo. Em **antidemocrático**, tem-se aquele que se opõe aos ideais de democracia; **anti-revolucionário** apresenta característica que se dá àquele que combate quaisquer idéias da revolução. **Antagonista**, formado por **ant-**, posição contrária + *agon*, “do grego *agón*, *ônos* – reunião, assembléia, local onde se realizam jogos, jogos

sacos ou de lutas, contenda” (Houaiss, 2001, p. 117) –, acrescido de *-ista*, que indica partidário, significa adversário, aquele que se posiciona contra alguém ou idéia que não o satisfaz, ou seja, com quem ou o que não concorda.

Freire valeu-se deste prefixo na formação de alguns termos, como *antidiálogo* e *anticomunicação*, para indicar estagnação de um processo.

**Auto-**, do grego *autós* – próprio –, acrescenta ao radical<sup>4</sup> o valor de *por* ou *de si mesmo* como em **autobiografia**, que significa relatos da vida de quem a escreve.

Em algumas obras freirianas, encontram-se alguns elementos que recebem esse prefixo em sua formação, tais como *autogoverno* e *auto-reconhecimento*. Ressalte-se que o sentido é o mesmo do exemplo usado como ilustração do prefixo.

**Com- (com-, co-)**, de origem latina, indica reunião, companhia, concomitância: **coabitar**, em que o prefixo adiciona ao radical *habitar*, que significa ocupar um lugar, morar, o sentido de comum, em companhia de, partilhar habitação. Em **colaborar**, tem-se o prefixo a indicar na idéia de *laborar*, que significa trabalhar, realizar ou fazer alguma coisa, o sentido de em conjunto, ou seja, contribuir com alguém para uma determinada atividade, como uma espécie de “força-tarefa”. Em **co-administração**, o prefixo acrescenta à palavra *administração* a idéia de administrar em conjunto (convém observar que o emprego do hífen não guarda uniformidade em compostos que possuem como elementos primitivos palavras iniciadas por vogal, tais como *coadjuvante*, *co-autor*, *cooptar*, *co-demandante*, *co-educação*, o que me parece incoerência, ou talvez deslize dos lexicógrafos). No entanto, como existe a possibilidade de usar o hífen com certa intencionalidade reforçativa, como no caso de Paulo Freire, em *co-laboração* e *co-irmãdadas*, limito-me a observar o fato neste momento, deixando a análise para o terceiro capítulo.

**Des-**, de origem latina, indica oposição, negação ou falta: em **desamor** e **desproporção**, acrescenta às palavras *amor* e *proporção* o sentido de privação, negação ou falta de *amor* e de *proporção*, respectivamente. Em **descascar** e **desmascarar**, tem-se a idéia de separar, afastar, tirar a *casca* e a *máscara*. Em

---

<sup>4</sup> Entende-se por radical, também chamado de morfema lexical, a parte estrutural de uma palavra que contém a base de seu significado. Segundo Bechara (2001, p. 337), “radical é o núcleo onde (sic) repousa a significação externa da palavra, isto é, relacionada com o mundo em que vivemos”.

**desferir**, o prefixo reforça, ou seja, intensifica a carga semântica de *ferir*. Entretanto, em **desafastar**, cujo sentido é o mesmo de *afastar*, indica distanciamento em relação a algo ou alguém.

Já o prefixo **DIS-**, como elemento de origem latina, encerra a idéia de separação, disjunção: em **discernir**, **dis-** acrescenta-se a *cernir*, do latim *cerno, is, cernere*, que significa triar, separar, dando-lhe o sentido de estabelecer diferenças com clareza, perceber; em **dissolver**, adiciona a *solver*, do latim *solvere* – resolver, solucionar –, o sentido de cisão, dissolução ou cessação de algo. Em **difundir**, junta-se a *fundir* que, no caso, significa agregar ou incorporar vários elementos num só, para atribuir-lhe o sentido de dispersão, espalhamento. Já em **discordar** e **dissociar**, a negação e a oposição se fazem presentes, pois, na primeira, tem-se a falta de concordância em relação a determinado assunto, ação ou postura de alguém, divergência ou opinião contrária à de outra pessoa. Na segunda, o prefixo **dis-** indica separação ou desunião de algo ou alguém. Pode-se aproveitar o significado de *dissociar* e pedir que se dissocie (se afaste) do governo o mau político. Ainda para ilustrar o emprego do verbo, pode-se usar as discussões dos políticos que, geralmente, não chegam a bom termo, resultando na falta de consenso que dissocia (separa, desune) os integrantes da Câmara.

Como indicador de intensidade, aumento, reforço, o prefixo **dis-** liga-se, por exemplo, a *solver*, do latim *solvo, is, i, solūtum, solvère*, cujos significados, entre outros, podem ser diluir, decompor, fazer desaparecer e desunir, formando **dissolver**.

Em **dissimular**, encontra-se *simular*, do latim *simūlo, as, āvi, ātum, āre*, que significa copiar, fingir, imitar, representar, reproduzir, ao qual se liga o prefixo **dis-** que lhe reforça o sentido, atribuindo-lhe significado idêntico ao original, em amplitude diferente. Portanto, ao dissimular, finge-se, busca-se ocultar ou disfarçar o que realmente se quer ou se sente.

O prefixo **dis-** pode ainda indicar ordem, arranjo, seriação. Em **dispor**, acrescenta ao verbo pôr, que tem como base significativa o sentido de colocar, depositar, a idéia de ordenamento e organização. Já em **distribuir**, partindo-se do radical latino *tribus, us*, que significa tribo, grupo étnico, do qual derivam *tributarius, a, um, tribūnus, i* e *tribunālis*, por exemplo, encontra-se o sentido de repartir, dividir ou doar parcela daquilo que se tem ou pela qual é-se responsável

em determinado tempo e espaço. Aproveito aqui para tratar também de **dirimir**, em que se faz presente a idéia de cessação, extinção ou desfazimento.

O prefixo em questão, que também pode originar-se do “grego *dús-* por contraposição a *eú-*” (Houaiss, 2001, p. 1051) – bom êxito: eufonia, eurritmia –, é largamente utilizado na terminologia científica. Em **disenteria**, associa-se a *enteria*, do grego *énteron*, intestino, mais sufixo *-ia*, indicando dificuldade, distúrbio; em **dislexia**<sup>5</sup>, o prefixo acrescenta a *lexia*<sup>6</sup> a idéia de dificuldade de alguém relação ao léxico, ou seja, tem-na aquele que apresenta distúrbios de grafia e dificuldade de reconhecer a diferença entre determinados símbolos gráficos e sua relação com os fonemas.

Na terminologia médica, encontra-se o **dis-** a indicar enfraquecimento em **dismnésia**, em que *mnésia*, do grego *mnēsis*<sup>7</sup>, significa memória. Portanto, com a junção de prefixo e radical, tem-se o enfraquecimento da memória. Já em **disbulia**, o prefixo agrega o sentido de falta ou privação a *bulia*, do grego *boulē,ês*, que indica vontade, desejo. Portanto, aquele que sofre de disbulia é incapaz de realizar qualquer tipo de projeto ou de tomar decisões, por mais que as deseje.

Dada a complexidade, a variedade de sentido e a similaridade que há entre **des-** e **dis-**, e para respaldar as observações feitas, convém registrar os comentários de Said Ali sobre o assunto em questão:

**Des-**, como prefixo usado no sentido negativo ou de contradição, é a romanização de **Dis-**, forma esta que se manteve inalterada em certo número de vocábulos recebidos da língua-mãe, mas cuja faculdade de criar novos termos dentro do domínio da língua portuguesa se transferiria à forma **DES-**. A alteração fonética veio acompanhada de sensível diferenciação semântica, desenvolvendo-se fortemente o sentido negativo que se começava a observar no latim *díspar*, *dissimilis* e outros vocábulos, apagando-se ao mesmo tempo o sentido de separação ou divisão do próprio prefixo latino. Fenômeno lingüístico de outra ordem é o emprego de **DES-** com sentido positivo, ou pleonástico, resultante não da fusão de elementos latinos, mas da confusão de elementos já romanizados. É aliás extremamente diminuto o número de vocábulos destroutra espécie; foram criados depois de constituído o idioma, e usam-se, quase todos, como meras variantes de outras formações: *desinquieta* e *inquieta*; *desaliviar* e *aliviar*; *desfarelar* e *esfarelar*; *descalvado* e *escalvado*; *descampado* e *escampado* e alguns

<sup>5</sup> Importante observar o que diz Nascentes (1932, p. 251): “do grego *dys*, mal, *léxis*, ação de falar e sufixo *ia*. Mal formado, pois *leitura* em grego é *anágnōsis*. Houve possível influência do latim *legere*.”

<sup>6</sup> Segundo Houaiss (2001, p.1750), vem do grego “*léksis,eōs*, palavra, ação de falar, elocução, léxico + o suf. *-ia* formador de subst. abstratos em comp. científicos do séc. XIX em diante [...] **lexia** s.f LING 1 unidade do léxico (palavras, expressões idiomáticas, locuções etc.).

<sup>7</sup> Segundo Antenor Nacentes (1932, p. 251). De acordo com Houaiss (2001, p. 1938), vem do grego *mnēsía*.

mais. Como sucessor do latim **DIS-**, produz o prefixo **DES-** substantivos que denotam: a) coisa contrária ou falta daquilo que é denotado pelo termo primitivo: *desabrigo, desordem, desconfiância, desconforto, desprimor, desamparo, desacordo, desarmonia, desventura, desonra, desavença, desatenção, desrespeito, desequilíbrio, desproporção, descaso*; b) cessação de algum estado: *desengano, desilusão, desagravo, desuso*; c) coisa mal feita: *desserviço, desgoverno*. Forma adjetivos em que se nega a qualidade primitiva: *descortês, desumano, desconexo, desconforme, desleal, desnatural, desigual*. Nos verbos denota: a) ato contrário ao ato expresso pelo verbo primitivo: *desenterrar, desfazer, desabotoar, desenrugar, desapertar, desentupir, desobedecer, desembrulhar, desatar, descoser, desembainhar, desembaraçar*; b) cessação da situação primitiva: *desempatar, desoprimir, desmamar, desenganar, desimpedir*; c) tirar ou separar alguma coisa de outra: *descascar, desmascarar, descarçar, desbarbar, desbarrar, desfolhar, desbarretar*. Em *desfigurar* denota mudar de aspecto. (1964, p. 250-251).

Na obra freiriana, encontrei, por exemplo, *desumanismo, desalienação e desproblematização*, em que o prefixo **des-** denota negação ou reversão de um processo.

Embora, na correspondência entre grego e latim, os dois prefixos possam ser tomados um pelo outro, para respaldar o uso de ambos por Freire, é oportuno recorrer a Eduardo Carlos Pereira (1935), que nos esclarece concisamente o sentido de cada um:

1. **DIS-** (latino, p. 227) encerra a idéia de apartamento, separação (discordar, discriminação, dissolver, difundir); (grego, p. 229) indica dualidade (dissílabo, dilema, dístico); (grego **DYS-**, p. 232) encerra a idéia de mau êxito (dyspepsia, dysphonia, dyspnéia, dyscrasia, dyslexia, dysenteria, dysphagia) 2. **DES-** (latino, p. 231) encerra a idéia de privação ou negação (desfazer, desengano, desculpa, desviar, desancar, desagradável, desunião, desmiolar, desordem).

**IM- (IN-, I-)**, de origem latina, acrescenta ao radical a idéia de tendência, direção, movimento para dentro, como em imigrar, implantar, inscrever e infiltrar. Como exemplo do processo semântico, tem-se a palavra *migrar*, cuja acepção é movimento, deslocamento de lugar, região ou país, a que o prefixo atribui o sentido de entrar e fixar-se em país estrangeiro, ou em outra cidade, estado ou região do país de origem. Já em palavras como impenitente, ilegítimo, incapacidade, inegável, injusto e inverossímil, indica privação, negação, ou sentido contrário da idéia expressa pelo radical.

Segundo Bechara, “às vezes o prefixo parece atribuir ao derivado o mesmo valor semântico da forma de base: *incremento, incrueldade*. Algumas vezes indica

no que alguma coisa se transforma: *incinerar, incapacitar, inflamável* (2001, p. 367).

Apenas para ilustrar: existe correspondência semântica entre **IN-**, **IM-** e **EM-**, **EM** (latim **IN-**) *enrijar, enraizar, enlamear, enlutar, enrugar, embainhar, emalar, empoçar, empossar, emburrar, engarrafar*.

Em Freire, encontra-se o prefixo **IM-**, com suas variações estruturais, a indicar tendência, negação e sentido contrário. É o caso dos neologismos *inacabamento, inconclusão* e *incompromisso*.

**NÃO-**, “embora não reconhecido com valor derivacional segundo as gramáticas e [a quase totalidade<sup>8</sup>] dos dicionários do português, o **NÃO** prefixa-se a bases substantivas e adjetivas a fim de negar-lhes totalmente o significado” (ALVES, 1990, p. 15): **não-agressão**, **não-alienado**, **não-sucessão**, não-humano, não-hóspede, **não-engajado**. Não raro encontramos o **NÃO** a servir de prefixo associado a substantivos e adjetivos, concorrendo com **IN-** e **DES-** em **não-conformismo** (**inconformismo**), **não-cumprimento** (**descumprimento**), **não-descartável** (**indescartável**), **não-humano** (**inumano**) e **não-orientável** (**desorientável**), por exemplo.

Freire utiliza-se desse expediente em algumas de suas criações, como *não-antagônicas, não-sistemática* e *não-senso*, para negar o caráter significativo original das palavras.

**QUASE**, embora não encontre acolhida, como prefixo, nos gramáticos e lexicógrafos da língua portuguesa, na indicação de proximidade, tem-se tornado “mais constante nos últimos anos, ao integrar itens neológicos com bases substantivas e adjetivas” (ALVES, 1990, p. 22): **quase-homem**, **quase-humano**, **quase-gênio**, **quase-suicida**.

Nos textos freirianos, aparece ao lado de determinadas palavras, emprestando-lhes um caráter de incompletude, inacabamento ou indicando processo, o que se pode verificar em *quase-coisas, quase incompromisso* e *quase tão violento*<sup>9</sup>.

**RE-** agrega às palavras a idéia de movimento para trás, **regredir**; retorno à posição de origem, **rebater**, **recolher**, **reverter**; afastamento, **rebater**, **recolher**,

<sup>8</sup> Observação minha, pois o dicionário Houaiss (2001, p. 1994) faz menção ao **não** como elemento de composição.

<sup>9</sup> Nestes dois últimos exemplos, de acordo com a gramática normativa – processo de formação de palavras – não há propriamente neologismo, pois não fica configurada a composição de um vocábulo novo.

revelar; repetição, reagrar, refundir, ressaltar, ressaudar; oposição, reagir; e reforço, reagrar, realçar.

Importante lembrar o que nos diz Ali sobre o prefixo em questão:

Une-se com verbos e tem o valor adverbial de ‘outra vez’, ‘de novo’: *reassumir, reatar, recomeçar, refundir, retomar* etc. o mesmo sentido tem o prefixo no parassintético *remoçar*, ‘ficar outra vez moço’. A idéia que prevalece no espírito, ao criarem-se tais verbos, é a de volta, com rigor novo, ao ponto inicial de ações que com o tempo se enfraqueceram, alteraram ou desfizeram. (1964, p. 251).

Para anunciar o uso deste prefixo na criação de alguns neologismos nas obras freirianas, faço aqui algumas notações lexicais: embora, no processo de formação de palavras, o prefixo **RE-** apareça ligado **sem hífen** ao radical, Freire o utilizou hifenizado, como em *re-admiram*, *re-faz* e *re-pensar*, para reforçar determinadas situações espaço-temporais, sob um novo ponto de vista. Esse contexto será analisado no terceiro capítulo.

**RECÉM-** “forma apocopada de *recente*, do latim *rēcens, entis*” (HOUAISS, 2001, p. 2399) – que significa ocorrido há pouco. Em Freire, encontrei *recém-independente* e *recém-presentificado*.

**SIM- (SIN-, SI-)**, de origem grega, associa-se ao radical, atribuindo-lhe o sentido de ajuntamento, reunião, simultaneidade, como em *síncrono*. Neste exemplo, **sin-** liga-se a **crono**, do grego *khrónos* – que significa tempo –, para indicar o que acontece ao mesmo tempo. Em *sinfonia*, tem-se o prefixo a dar ao elemento *fonia*, do grego *phōnē,ês* – que indica som, voz – + o sufixo **-ia**, a idéia de conjunto.

Assim como ocorre com o **RE-**, este prefixo não entra na composição de uma palavra unido por hífen. No entanto, aparece **hifenizado** em *Pedagogia do oprimido* (1988), na formação de determinados vocábulos, como *sim-patia* e *sim-pático*. No terceiro capítulo, justificar-se-á a intenção de Freire ao fazer uso desse recurso lingüístico.

Passo agora a discorrer sobre os seguintes sufixos usados por Freire na formação dos neologismos:

**-ADO**<sup>10</sup> (**-EDO, -IDO**) acrescenta-se ao verbo para indicar participio – forma nominal que sugere ação acabada, mas que, dependendo do contexto, pode

<sup>10</sup> Atenho-me a comentar apenas a formação do participio, que interessa à análise do objeto desta pesquisa.

sugerir ação que permanece em decorrência ou na dependência de outra que denota movimento. Em Freire, encontrei, entre suas criações, *gregarizados* e *mediatizados*.

**-AGEM**, quando ligado a substantivos, como *ramo+agem*, *pluma+agem* e *roupa+agem*, encerra a idéia de conjunto. Assim, tem-se conjunto de ramos, *ramagem*; de plumas, *plumagem*; de roupa, *roupagem*. Ao associar-se a verbos ou a temas nominais, sugere prática, processo ou resultado de ação que o tema propõe. Para aprendizagem, parte-se de *aprender* (v.), que necessariamente precisa do *aprendiz*, que dele deriva e significa o que aprende ou que se predispõe a receber ensinamento, e chega-se à *aprendizagem*, que caracteriza o ato de aprender. Em *lavagem*, tem-se *lavar* (v), a que se liga **-agem** para formar o ato anunciado, ou seja, a lavagem. No exemplo *vadiagem*, o verbo *vadiar* desencadeia o processo que é comandado pelo agente *vadio*, aquele que gosta da ociosidade, aqui tomado pejorativamente, e, portanto, partidário da vadiagem. Observo que, para formar os substantivos que denotam, respectivamente, as ações de lavar e vadiar, antes de acrescentar-lhes o sufixo **-agem**, suprimiu-se a desinência<sup>11</sup> de infinitivo<sup>12</sup>. Freire utiliza-se desse prefixo para criar *andarilhagem*.

**-AL**, importa aqui, para efeito de análise, a indicação do aspecto relacional que o prefixo estabelece, ou seja, o que se pode fazer com o tema. Dito de outra forma, tem-se, por exemplo, *carnal*, em que o sufixo se liga ao tema *carne*, estabelecendo relação com ela. Portanto, o termo em questão significa o que se refere à carne; em *conjugal*, tem-se aquilo que se refere ao cônjuge, ou ao casal, o que é próprio dele. Além disso, o sufixo **-al** pode indicar abundância ou coletivo. Em *laranjal*, a idéia é de um aglomerado de laranjeiras, o que ocorre também em relação a café, com *cafezal*. No texto freiriano, encontra-se *epocal*, cujo sentido é aquilo que se refere à época.

**-AR** é utilizado para formar novos verbos a partir de substantivos e adjetivos. A vogal **a**, seu elemento constitutivo, é chamada de vogal temática, ou seja, aquela que indica o tema verbal<sup>13</sup>, e o **r** é a desinência de infinitivo. Observe-se, ainda, o que dizem Cunha; Cintra (1985, p. 99): “a terminação **-ar**, já o

<sup>11</sup> Refiro-me ao *r*.

<sup>12</sup> Forma nominal do verbo, da qual derivam o futuro do presente e o futuro do pretérito do modo indicativo, o gerúndio e o particípio.

<sup>13</sup> Formado de radical ou raiz da palavra + vogal temática: *louv+a* = *louva*. A vogal temática indica a conjugação a que pertence o verbo: **a**, primeira; **e**, segunda; **i**, terceira.



sabemos, é constituída da vogal temática -a-, característica dos verbos de 1ª. conjugação, e do sufixo -r, do infinitivo impessoal”.

Em *nivelar*, o sufixo associa-se ao substantivo *nível* para dar origem ao verbo que significa pôr no nível, uniformizar alguns elementos, estabelecer o nível de alguma coisa. Em *aportuguesar*, tem-se a ação de adaptar uma expressão estrangeira à língua portuguesa.

Além de formar verbos, **-ar** pode entrar na formação de substantivos e adjetivos como *capilar*, *circular*, *elementar* e *lunar*, em que corresponde ao sufixo **-al**, cujo l, por dissimilação, é substituído por r. Esse processo se dá porque o elemento primitivo já possui l em sua estrutura. Freire utiliza o sufixo em questão para criar, por exemplo, a expressão *existenciar*.

**-ÇÃO (-SÃO)** entra na formação de substantivos, derivando-os de verbo, para indicar ação ou resultado de ação expressa pelo termo que representa. *Ascensão*<sup>14</sup>, por exemplo, expressa a ação de *ascender*, com a *coroação*, tem-se a representação do ato de *coroar* e, em *deglutição*, o de *deglutir*.

Nos textos freirianos, encontram-se alguns neologismos, como *dialogação* e *sectarização*, a indicar o ato ou efeito representado pelo verbo. No primeiro, o de dialogar e, no segundo, o de sectarizar.

**-(I)DADE**, do latim *tatem*, é muito utilizado na formação de grande número de substantivos derivados de adjetivos<sup>15</sup>, indicando estado ou modo de ser, situação, quantidade, qualidade. Como exemplos, têm-se, *bondade*, que significa qualidade de quem é bom, e *crudade*, que caracteriza ações ou métodos utilizados para fazer o mal, portanto cruéis. Além disso, pode indicar a qualidade daquilo que pode causar pânico, aterrorizar. Em *fugacidade*<sup>16</sup>, o sufixo liga-se ao adjetivo *fugaz*, que significa rápido, passageiro, efêmero, para formar o substantivo que expressa característica ou qualidade do que é transitório, ou seja, do que tem curta duração. Em plural *idade*, o sentido que se estabelece com o sufixo associado ao adjetivo *plural* é o de multiplicidade de algo, ou o que existe em grande quantidade.

<sup>14</sup> Observe-se que, na formação deste substantivo, retira-se, do verbo, a terminação *-er* e acrescenta-se o sufixo *-são* ao radical *ascend*, retirando-lhe o *d* final, o que, neste caso, justifica, pela regra, a grafia *s* do sufixo.

<sup>15</sup> Para formar substantivos de adjetivos terminados em *-vel*, retoma-se a forma latina em *-bil* e acrescenta-lhe o sufixo em questão: *amável* (amabilidade); *falível* (falibilidade); *possível* (possibilidade).

<sup>16</sup> O acréscimo da vogal se justifica pela eufonia, o que ocorre também no exemplo seguinte.

No terceiro capítulo, serão analisadas algumas criações da lavra de Freire, formadas com o acréscimo desse sufixo, entre as quais *críticidade* e *dialeticidade*.

**-EZA (-EZ)**, liga-se a adjetivos para formar substantivos que indicam estado, situação ou qualidade. Acrescido a *belo*, dele deriva *beleza*, que expressa a característica do que é belo, do que suscita admiração. Em *boniteza*<sup>17</sup>, tem-se a caracterização do que é bonito, digno de ser observado; o que dá prazer ou pelo qual se tem apreço. Já *viuvez* é um substantivo que denota estado, situação de quem passou pela perda do companheiro.

**-ISMO**, do grego *-ismós,ou*, associa-se a substantivos e adjetivos para nomear doutrinas ou sistemas religiosos como *budismo*, *cristianismo*, *espiritismo* e *luteranismo*; filosóficos como *marxismo*, *pluralismo* e *positivismo*; artísticos, como *futurismo*, *modernismo* e *tropicalismo*, e políticos como *fascismo*, *neoliberalismo* e *republicanismo*. Indica também o modo de proceder ou pensar de determinados indivíduos ou grupos: *heroísmo*, *patriotismo*, *pedantismo*, *servilismo*. Além disso, pode expressar as particularidades lingüísticas em relação a uma determinada língua ou povo, como em *americanismo*, *anglicismo*, *arcaísmo*, *galicismo* e *neologismo*. Em linguagem científica, designa fenômenos científicos: *galvanismo*, *magnetismo*, *psiquismo*, *reumatismo*.

Nos textos freirianos, estão contempladas com esse prefixo algumas criações, como *assistencialismo* e *desumanismo*.

**-ISTA**, de origem grega *-istēs*, indica aquele que é partidário de doutrinas e sistemas religiosos, como *calvinista* e *budista*; filosóficos, como *materialista* e *positivista*; artísticos, como *modernista*, *realista* e *simbolista*, e políticos, como *comunista*, *fascista* e *socialista*. Pode designar nome do agente do objeto a que se refere o termo derivante: em *dentista*, caracteriza o profissional que cuida dos dentes; em *jornalista*, aquele que trabalha em empresas jornalísticas ou assemelhadas, como redator, repórter, colunista ou responsável pela direção. Acrescente-se a esses os órgãos estatais específicos e as mídias radiofônica e televisiva.

O sufixo pode também indicar nomes pátrios, isto é, adjetivos que designam a origem de alguém ou de alguma coisa: *nortista*, *paulista*, *sulista*.

---

<sup>17</sup> Utilizado por Freire em *Pedagogia da autonomia* (2002). Embora não constitua neologismo, porque registrada no *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (Volp), merece destaque na obra freiriana por caracterizar a beleza, o visível, e mais ainda, o palpável da prática educacional-libertadora.

Em Freire, encontram-se palavras de sua lavra formadas com o auxílio deste sufixo. Como exemplo, tem-se *assistencialista* e *revolucionarista*.

O sufixo **IZAR**, largamente utilizado no português moderno na formação de verbos, tem, segundo Cunha; Cintra (1985, p.100), “sentido factitivo”<sup>18</sup>. Em *anarquizar*, a idéia é ‘quebrar’ qualquer sistema ordenado; promover a desordem, desorganizar. Em *batizar*, o significado, entre outros, é o de, pelo batismo – rito sagrado que determina a união com Cristo –, levar alguém à santificação, entendida aqui como o ato de elevar ao plano divino. Em *civilizar*, o sentido que se tem é o de contribuir para que alguém se torne bem-educado, um ser dotado de ética e moral ou que incorpore os padrões da civilização, ou seja, daqueles que procuram ‘tirar’ do isolamento pessoas ou grupos, integrando-os na sociedade dominante. Em *nacionalizar*, *neutralizar* e *vulgarizar*, o prefixo indica a ação (processo) de transformar algo, ou seja, atribuir-lhe características diferentes das originais. Assim, por exemplo, com *nacionalizar*, procura-se dar o caráter nacional àquilo que é importado ou pertence a outro país. Já em *neutralizar*, o que se busca é garantir que o elemento não mais interfira em determinados propósitos, fazendo-o perder o poder ou a força, tornando-o nulo ou aniquilando-o. Freire faz uso desse prefixo para contextualizar algumas ações que reforçam determinadas situações. Como exemplo, nos textos freirianos, tem-se *absolutizar*, *criticizar* e *sectarizar*.

**-MENTE**, de origem latina, é o único sufixo com características adverbiais, em língua portuguesa. Liga-se a adjetivos para formar advérbios que indicam modo, maneira: por exemplo, o que se faz **uniformemente** é feito de maneira uniforme.

Embora seja esse o sentido básico dos advérbios em **-mente**, dependendo do sentido do adjetivo de que se originam, podem expressar idéia de qualidade: aquele que age **sinceramente** o faz de modo sincero, pois sinceridade é uma qualidade de quem procede dessa forma; de quantidade ou medida: o que é feito copiosamente o é de maneira copiosa, ou seja, em abundância. Outra idéia que se tem é a de relação de tempo e lugar entre dois elementos: num discurso, só é

---

<sup>18</sup> De acordo com Houaiss (2001, p.1299), Ling 1 que expressa factitividade (interpretação semântica que dá idéia de que a ação do verbo que a contém causa uma outra ação ou uma mudança de estado) *cf verbo factitivo* 2 diz-se do verbo que envolve a idéia de fazer ou causar; causativo *cf verbo causativo* (p. 2845) ling verbo que exprime a idéia de que o sujeito da ação causa a ocorrência da ação ou processo, mesmo quando ela é efetuada por outrem.

possível usar, por exemplo, **antigamente** ou **atualmente** se houver referentes distintos, em tempos diferentes. Quando se utiliza **primeiramente**, dá-se a entender que aquilo que se está a dizer é o ponto de partida para uma seqüência de elementos ou idéias no discurso.

Freire, em seu discurso, utiliza um sem-número de advérbios em **-mente**, muitos de sua criação, como *altamente, igualmente, infelizmente, marcadamente, metodicamente, militarmente, preponderantemente e simultaneamente*.

**-MENTO**, do latim *-mentu*, liga-se, em geral, a temas verbais<sup>19</sup> para formar substantivos que denotam ação ou que dela resultam, como agradecer+mento, que dá **agradecimento**, ação de agradecer, ou ferir+mento, que resulta em **ferimento**, conseqüência da ação de *ferir*, ou ainda casar+mento, que forma **casamento**, que pode indicar tanto a ação expressa pelo verbo quanto o que dela advém.

O sufixo em questão pode indicar meio ou instrumento para realizar o que propõe o verbo – **ornamento**, de *ornar*, significa o que serve para decorar –, ou coletivo, como armar+mento, cuja junção dá origem a **armamento\***, conjunto ou depósito de armas e assemelhados, e fardar+mento, que dá **fardamento\***, utilizado para indicar conjunto de fardas.

Observo que a preferência pela criação de substantivos terminados em **-mento** era um dos traços característicos do português antigo que, com o tempo, foi cedendo lugar ao gosto pela formação de palavras com outros sufixos. Com isso, muitas palavras caíram em desuso, ou foram eliminadas, sendo substituídas por suas correspondentes<sup>20</sup>. No entanto, esse fato não foi suficiente para impedir que se continuasse a empregar muitas outras e que a elas “se juntassem várias criações novas. A linguagem hodierna tem sentido a necessidade de recorrer freqüentemente a este processo de formação, sobretudo quando tem a escolha entre as terminações *-ção* e *-mento*” ( Ali, 1964, p. 241).

<sup>19</sup> Segundo Said Ali (1964, p. 240), certos termos, como *documento, monumento*, vieram com sentido especializado do latim para o português, desamparados dos verbos que lhes deram origem e que se extinguíram com a língua-mãe.

\* De acordo com o contexto, também denota ação ou efeito dela.

\* De acordo com o contexto, também denota ação ou efeito dela.

<sup>20</sup> Como exemplo: *curamento* por cura; *duramento* por duração; *lembramento* por lembrança; *desprezamento* por desprezo; *mostramento, mostrança* por mostra; *satisfazimento* por satisfação; *soltamento* por soltura; *reduzimento* por redução.

Paulo Freire contempla o leitor com *adentramento*, *desvelamento* e *enfeamento*.

**-NDO** é utilizado em língua portuguesa como formador de gerúndio, forma nominal de verbo, que indica circunstância ou processo. Freire valeu-se deste prefixo para criar o substantivo *alfabetizando*, que indica um ser em processo de alfabetização.

**-NTE**, de origem latina, este sufixo, que se liga a verbos para formar substantivos, indica, nesta formação, o agente do fato verbal. Em depoente, o sufixo une-se ao verbo *depor*, que neste caso significa testemunhar, acrescentando-lhe o sentido de aquele que presta esclarecimentos; navegante, derivado de *navegar*, refere-se ao que se dedica à navegação; em traficante, tem-se como sentido aquele que se dedica a atividades ilegais e, em vidente, o prefixo se liga a *ver* em sua forma latina *videre*, denotando o que possui capacidade de ver o passado e predizer o futuro, ou aquele que é clarividente.

Não raro, porém, ele pode ser encontrado como formador de adjetivos a indicar a característica do agente do fato verbal que compõe o qualificativo. Assim, algo comovente é o que comove ou provoca comoção; aquele que se mantém resistente opõe-se ou resiste a determinadas coisas ou opiniões, demonstrando firmeza em seus propósitos. Já o tolerante – aqui usado com valor de substantivo – é o que tolera, permite ou aceita certos deslizes. Na formação de algumas criações freirianas, encontra-se este sufixo com o sentido aqui explicitado. Entre elas estão *problematizante*, *imobilizante* e *criticizante*.

**-OR (DOR, SOR, TOR)** acrescenta-se a temas verbais para formar substantivos. Indica o agente da ação expressa pelo verbo do qual deriva. Armador, por exemplo, significa aquele que arma ou prepara armadilhas, ardiloso. Já o triturador pode representar aquele que tritura ou o instrumento utilizado para triturar. Portanto, o sufixo forma o agente, o instrumento ou meio para praticar a ação expressa pelo verbo do qual o substantivo deriva. Em Freire, encontram-se exemplos formados por esse prefixo, que são construções neológicas, tais como *humanizadora* e *problematizador(a)*.

**-OSO** liga-se a substantivos para formar adjetivos que indicam posse ou abundância de uma idéia. Assim, tem-se, como exemplo, arenoso, que designa o solo constituído de areia ou no qual ela prevalece, e populoso que indica abundância de pessoas, o que é densamente habitado. Esse tipo de formação

pode, ainda, indicar qualidade, tendência ou característica de um objeto ou pessoa. **Amoroso** significa o que tem amor ou está propenso a ele. **Belicoso** é aquele que demonstra tendência para a batalha ou cujo comportamento é dotado de agressividade. Já o **cuidadoso** age com cautela, cuidado; é minucioso.

Para criar dois de seus neologismos, Freire utiliza os adjetivos em **-oso** – esperançoso e rigoroso – acrescentando-lhes o prefixo **des-**. Assim, forma *desesperançoso* e *desrigoroso*.

**-(T)UDE**<sup>21</sup>, de origem latina, acrescenta-se a adjetivos para formar substantivos que indicam estado, propriedade ou qualidade. Com **amplitude**, ressalta-se a qualidade do que é amplo, daquilo que possui grande extensão. **Concretude** sugere estado do que é concreto, real, e **plenitude** significa totalidade, estado ou qualidade do elemento que é cheio, inteiro, completo.

Da lavra freiriana encontram-se as seguintes construções com este prefixo: *branquitude*, *concretude* e *incompletude*, cujo sentido se discutirá no terceiro capítulo.

O último sufixo que interessa à análise das criações de Paulo Freire é – **VEL**, do latim *-bil*, que se agrega a temas verbais para formação de adjetivos, indicando a possibilidade de realizar ação sugerida por esses temas, seja ela de sentido passivo, o mais comum, como **aceitável**, o que se pode aceitar, e **discutível**, o que é passível de discussão, seja de sentido ativo, como **durável**, que significa o que pode durar, e **volúvel**, aquele ou aquilo que pode mudar de sentido ou direção, aquele que não mantém determinada posição ou postura. Em *Pedagogia do oprimido* (1988, p. 172), encontra-se *não-dicotomizável*, neologismo formado do verbo dicotomizar. Neste exemplo, o que caracteriza a criação são dois elementos, o prefixo **não-** e o sufixo **-vel**, pois o Volp<sup>22</sup> não registra a forma *não-dicotomizar* nem *dicotomizável*, em *Pedagogia da autonomia* (2002), aparece *indicotomizáveis*.

No próximo capítulo, apresentarei os neologismos encontrados nos textos de Freire, a saber: *Educação como prática da liberdade* (1987), *Pedagogia do oprimido* (1988), *A importância do ato de ler* (1999) e *Pedagogia da autonomia* (2002).

<sup>21</sup> Segundo Houaiss (2001, p. 2797), o sufixo *-tude* é “formador de substantivos abstratos femininos provindos de adjetivos, em perfeito paralelismo com *-dão*, trata-se do mesmo sufixo *-tudo, inis*” – amplii *tude*, amplii *dão*. O prefixo *-ude*, na formação de substantivos, possui certa analogia com esses prefixos.

<sup>22</sup> Vocabulário ortográfico da língua portuguesa.

## CAPÍTULO II

### OS NEOLOGISMOS EM PAULO FREIRE

Neste capítulo, arrolo, por categoria gramatical – tendo como base a ordem (primeiro, o processo de composição e, em seguida, o de derivação), em que comento, no referencial teórico, os elementos de composição das palavras em língua portuguesa – os exemplos de neologismos retirados das seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade* (1987), *Pedagogia do oprimido* (1988), *A importância do ato de ler* (1999) e *Pedagogia da autonomia* (2002), observando não só o grau de recorrência dessas expressões em cada uma delas, mas também, e principalmente, sua relevância semântica nas respectivas situações contextuais. À guisa de esclarecimentos para o leitor, a relação a seguir compreende cada uma das criações freirianas, que serão analisadas no terceiro capítulo à luz do referencial teórico apontado no capítulo anterior. Para facilitar o entendimento, destaco, em negrito, no próprio texto de Freire, o objeto desta pesquisa – os neologismos.

Pelo processo de composição por aglutinação, encontram-se poucos exemplos, mas de importância inquestionável.

Em *Pedagogia da autonomia*, tem-se:

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "**docência**" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2002, p. 31, grifo meu).

Em *Educação como prática da liberdade* (1987), aparece o neologismo **dialogação**, citado, inclusive, nas reflexões de Weffort – que abrem a obra –, quando trata dos valores cristãos em Freire:

Sua filiação existencial cristã é explícita: "... existir é um conceito dinâmico. Implica uma **dialogação** eterna do homem com o homem. Do

homem com seu Criador. Essa **dialogação** do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico.” (1987, p. 6, grifos meus).

A seguir, alguns dos exemplos:

a) “Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de **dialogação**, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se ‘transitiva’.” (1987, p. 60, grifo meu);

b) “[...] existir é um conceito dinâmico. Implica numa **dialogação** eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa **dialogação** [...] que o faz histórico.” (1987, p. 60, grifos meus).

Em *Pedagogia do oprimido* (1988), Freire faz ‘desfilar’ **existenciação** no seguinte trecho: “Só na plenitude deste ato de amar, na sua **existenciação**, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira.” (1988, p. 36, grifo meu).

Nas obras citadas no início deste capítulo, Freire utiliza, em abundância, os prefixos e sufixos – recursos lingüísticos para formação de palavras – na criação dos vocábulos necessários às suas observações discursivas.

Quanto à composição por derivação prefixal, encontram-se, nos textos freirianos selecionados para esta pesquisa, as seguintes criações:

Com o prefixo **ad-**, trabalha, em *Pedagogia do oprimido* (1988), o substantivo *admiração*, o verbo *admirar* e o adjetivo *admiradores*, cujas formas originais não caracterizam neologismo, pois as palavras em questão fazem parte do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Volp). O que se discutirá para efeito de criação neológica é o fato de Freire ter-se valido da hifenização do prefixo na composição dessas palavras, o que, para mim, como pesquisador, constitui o inusitado da formação. A seguir, destaco alguns exemplos:

a) “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘**ad-miração**’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-**ad-mira**’ a ‘**ad-miração**’ que antes fez, na ‘**ad-miração**’ que fazem os educandos (1988, p. 69, grifos meus);”

b) “O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: ‘**ad-mirar**’. Nesse instante, começa a descodificar.” (1988, p.11, grifo meu);



c) “Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘**ad-miradores**’ do mundo. Como não podem consegui-la, em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo.” (1988, p.136, grifo meu);

O prefixo **anti-** compreende várias composições freirianas, tais como:

a) “E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, **antidialógico** e por isso **anticomunicativa**.” (1987, p. 51, grifos meus);

b) “Neste capítulo, em que se pretende analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz **antidialógica** e da dialógica, voltaremos, não raras vezes, a afirmações feitas no corpo deste ensaio.” (1988, p. 121, grifo meu);

c) “Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na **antidialógica** da concepção ‘bancária’ da educação.” (1988, p. 81, grifo meu);

d) “Pode ser até que chegue ao poder, mas temos nossas dúvidas em torno da revolução mesma que resulta deste quefazer **antidialógico**.” (1988, p. 123, grifo meu).

e) “Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do **antidialógico**.” (1987, p. 108, grifo meu);

f) “[...]da ‘morte da História’ propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, **antiutópico** de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista [...]” (2002, p. 161-162, grifo meu).

**Auto-** é outro prefixo utilizado por Freire para aglutinar valor semântico expressivo a determinadas palavras. A seguir, apresento alguns exemplos nos respectivos contextos:

a) “Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve **autoconfigurar** responsabilmente.” (1988, p. 9, grifo meu);

b) “Uma solução, no fundo, **autodestrutiva**, necrófila.” (1988, p. 113, grifo meu);

c) “Aí é que a posição anterior de **autodesvalia**, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança.” (1987, p. 54, grifo meu);

d) “A posição radical, que é amorosa, não pode ser **autoflageladora**. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos.” (1987, p. 51, grifo meu);

e) “Implica, não uma memorização visual e mecânica [...], mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa **autoformação** de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (1987, p. 111, grifo meu);

f) “Teria sido a experiência de **autogoverno**, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia.” (1987, p. 66, grifo meu);

g) “Por isto, se não é **autolibertação** – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros.” (1988, p. 53, grifo meu);

h) “A luta por esta reconstrução começa no **auto-reconhecimento** de homens destruídos.” (1988, p. 55, grifo meu).

Assim como o fez em *ad-miração*, *ad-mirar* e *ad-miradores*, Freire trabalha suas criações, valendo-se, agora, do prefixo **com-** (**con-**, **co-**):

a) “Mas, em nada disto pode o educador ‘bancário’ crer. **Con-viver**, simpatizar implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme.” (1988, p. 64, grifo meu);

b) “Há uma empatia quase imediata entre as massas e a liderança revolucionária. O compromisso entre elas se sela quase repentinamente. Sentem-se ambas, porque **co-irmanadas** na mesma representatividade, contradição das elites dominadoras.” (1988, p. 162, grifo meu);

c) “A teoria da ação dialógica e suas características: a **co-laboração**, a união, a organização e a síntese cultural.” (1988, p. 165, grifo meu).

O prefixo **des-** é um dos mais utilizados por Freire na formação de neologismos. Exemplo disso é a quantidade encontrada nas obras em questão:

a) “O ISEB, que refletia o clima de **desalienação** característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de

pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto.” (1987, p. 98, grifo meu);

b) “Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se **desanimaliza**. No bosque, como no zoológico, continua um ‘ser fechado em si’ – tão animal aqui, como lá.” (1988, p. 89, grifo meu);

c) “Daí que a massificação implique no **desenraizamento** do homem. Na sua ‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento.” (1987, p. 42, grifo meu);

d) “[...] para a união [ dos oprimidos] é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê e* o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário **desideologizar**.” (1988, p. 172, grifo meu);

e) “A **desproblematização** do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.” (2002, p. 81, grifo meu);

f) “**Desproblematizando** o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano.” (2002, p. 130, grifo meu).

g) “Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua ‘**destemporalização**’. Na sua acomodação. No seu ajustamento.” (1987, p. 42, grifo meu);

h) “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De **desumanização**.” (1988, p. 75, grifo meu);

i) “O clima de esperança das sociedades **desalienadas**, as que dão início àquela volta sobre si mesmas, auto-objetivando-se, corresponde ao processo de abertura em que elas se instalam.” (1987, p. 52, grifo meu);

j) “[...] poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, **descriticizado**, quedaria o homem acomodado e domesticado.” (1987, p. 47, grifo meu);

l) “[...] para esta forma rebaixativa, ostensivamente **desumanizada**, característica da massificação (1987, p. 63, grifo meu);

m) “A violência dos opressores que os faz também **desumanizados**, não instaura uma outra vocação – a do ser menos.” (1988, p. 30, grifo meu);

n) “Entre se **desalienarem** ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções.” (1988, p. 35, grifo meu);

o) “Tanto quanto o **desumanismo** dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização.” (1988, p. 130, grifo meu);

p) “O antidiálogo’ que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É **desesperançoso**. Arrogante. Auto-suficiente.” (1987, p. 108, grifo meu);

q) “A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente **desrigoroso**, é a que caracteriza o senso comum (2002, p. 32, grifo meu);

r) “Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonear-se, se instaura ou se autentica na sua práxis *com* a do povo, nunca no **des-encontro** ou no dirigismo.” (1988, p.127, grifo meu);

s) “Como antagônicos, o que serve a uns, necessariamente **des-serve** aos outros.” (1988, p.143, grifo meu);

t) “É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da ‘morte da história’ propõe. Permanência do hoje a que o futuro **desproblematizado** se reduz.” (2002, p. 161, grifo meu);

u) “[...] pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a **desvergonha** da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.” (2002, p. 31, grifo meu).

O **in-** também auxilia na composição desse rol neológico em:

a) “Na verdade, o **inacabamento** do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há **inacabamento**.” (2002, p. 55, grifos meus);

b) “Esta forma de consciência representa um quase **incompromisso** entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações.” (1987, p. 59, grifo meu);

c) “Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais **incomprometido**, é na massificação.” (1987, p. 63, grifo meu);

d) “Ambas, na raiz de sua **inconclusão**, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua **inconclusão**.” (1988, p. 30, grifos meus);

e) “A ‘dodiscência’ – docência-discência – e a pesquisa, **indicotomizáveis**, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” (2002, p. 31, grifo meu).

Chama atenção o uso de **não-** como prefixo na composição de algumas expressões:

a) “Parece-nos este um dado importante para analisar certas formas de comportamento da liderança revolucionária que, mesmo sem o querer, se constitui como tradição das massas populares, embora **não-antagônicas**, como já afirmamos.” (1988, p. 163, grifo meu);

b) “É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognoscitivo* do *afetivo* e do *ativo* que, no fundo, são uma totalidade **não-dicotomizável**.” (1988, p. 172, grifo meu);

c) “[...] de forma **não-sistemática**, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido [...] da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica.” (2002, p. 23, grifo meu);

d) “Daí o **não-senso** da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical.” (2002, p. 54, grifo meu);

e) “Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela **não-captação** da causalidade autêntica.” (1987, p. 60, grifo meu);

f) “Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela **não-recusa** ao velho [...]” (1987, p. 61, grifo meu);

g) “Às forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários [...] se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas,

interessadas na **não-transformação** da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma.” (1987, p. 57, grifo meu);

h) “Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista **não-brasileiro**. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro.” (1987, p. 98, grifo meu);

i) “Preferindo a adaptação *em* que sua **não-liberdade** os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada.” (1988, p. 35, grifo meu);

j) “Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da ‘contemporaneidade do **não-coetâneo**’.” (1988, p. 95, grifo meu).

O **quase**, utilizado por Freire como prefixo, atribui carga significativa a determinadas palavras, o que reforça ainda mais o propósito – a ser tratado por mim no terceiro capítulo – do pensador pernambucano. Exemplos desse emprego, entre os quais os relacionados a seguir, encontram-se nas quatro obras analisadas nesta pesquisa.

a) “É a consciência do **quase homem massa**, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce.” (1987, p. 61, grifo meu);

b) “Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo ‘**quase-coisas**’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência da classe oprimida.” (1988, p. 174, grifo meu);

c) “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham **quase coisificados**.” (1988, p. 95, grifo meu);

d) “É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um **quase incompromisso** do homem com a existência.” (1987, p. 60, grifo meu);

e) “Esta condição, como já vimos, lhe é imposta pelo fato de as massas populares não terem chegado, ainda, à criticidade ou à **quase criticidade** da realidade opressora.” (1988, p. 163, grifo meu);

f) “Uma comunidade preponderantemente ‘intransitivada’ em sua consciência, como o era a sociedade ‘fechada’ brasileira, se caracteriza pela

**quase centralização** dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida.” (1987, p. 59, grifo meu);

g) “Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou **quase tão violento** quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor.” (1988, p. 43, grifo meu).

h) “[...] Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor [...] que era seu – ‘estado de espírito’, o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando **quase desportivamente** perseguia[...]” (1999, p. 13, grifo meu);

i) “Do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade **quase natural** do povão [...]” (1999, p. 32, grifo meu);

j) “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da **quase obstinação** com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres [...]” (2002, p. 15, grifo meu);

l) “Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como **um quase-mecanismo** de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.” (1988, p. 38, grifo meu).

m) “‘Reconhecer-se’ a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta **quase aberração**: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.” (1988, p. 32-33, grifo meu);

n) “Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção **quase inabalável** é a de que lhes cabe ‘transferir’ ou ‘*levar*’, ou ‘*entregar*’ ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas.” (1988, p. 153, grifo meu).

Com o prefixo **re-**, Freire retoma o expediente da hifenização, conferindo caráter inusitado às formas existentes no léxico e dando a outras o toque neológico. Com esse expediente, põe em destaque a carga semântica de alguns termos (substantivos e verbos) contextualizados em *Pedagogia do oprimido* (1988), *A importância do ato de ler* (1999) e *Pedagogia da autonomia* (2002). A seguir, exemplifico com alguns trechos:

a) “Assim, juntos, **re-criam** criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés.” (1988, p. 12, grifo meu);

b) “O método Paulo Freire[...] simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder **re-existenciar** criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (1988, p. 13, grifo meu);

c) “Deste modo, o educador problematizador **re-faz**, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos.” (1988, p. 69, grifo meu);

d) “[...] vai **re-presentificando-lhes** a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, ‘**re-admiram**’ sua admiração anterior no relato da ‘ad-miração’ dos demais.” (1988, p. 106, grifos meus);

e) “Quanto mais cindem o todo e o **re-totalizam** na **re-admiração** que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.” (1988, p. 106, grifos meus);

f) “Este processo de ‘descodificação’ que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na **re-totalização** de totalidade cindida [...]” (1988, p. 116, grifo meu);

g) “A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo [...], me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, **re-crio**, e **re-vivo**, no texto que escrevo, a experiência vivida [...]” (1999, p. 12, grifos meus);

h) “No esforço de **re-tomar** a infância distante [...], buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, **re-crio**, **re-vivo**, no texto que escrevo, a experiência vivida [...]” (1999, p. 14, grifos meus);

i) “Deixei a casa contente, com a alegria de quem **re-encontra** gente querida.” (1999, p. 16, grifo meu);

j) “Continuando neste esforço de ‘**re-ler**’ momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade [...]” (1999, p. 16, grifo meu);

l) “Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora **re-vendo** [...]”



alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos.” (1999, p. 19, grifo meu);

m) “Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e **re-escrita** do lido [...]” (1999, p. 21, grifo meu);

n) “É que, para mim, não há assuntos encerrados. É por isso que penso e **re-penso** o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar.” (1999, p. 36, grifo meu).

o) “Mas, ao pensar e ao **re-pensar** a alfabetização, penso ou **re-penso** a prática em que me envolvo. Não penso ou **re-penso** o puro conceito, desligado do concreto, para, em seguida, descrevê-lo.” (1999, p. 36, grifos meus);

p) “Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo ‘tomavam distância’ do seu mundo e o **re-conheciam**. Em certo sentido, era como se estivessem ‘emergindo’ do seu mundo, ‘saindo’ dele, para melhor conhecê-lo.” (1999, p. 44, grifo meu);

q) “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e **re-forma** ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (2002, p. 25, grifo meu);

r) “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o **re-diz** em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’.” (2002, p. 38, grifo meu).

**Recém-** é outro elemento que aparece nas criações freirianas, na formação de alguns adjetivos, para caracterizar o novo:

a) “Obviamente, nem tudo são flores no desenvolvimento de um trabalho como este, num país pobre, pequeno, **recém-independente** do jugo colonial, tendo seu povo e sua liderança de enfrentar um sem-número de dificuldades.” (1999, p. 45, grifo meu);

b) “[...] cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade **recém-presentificada** à sua consciência intencionada a ela.” (1988, p. 106, grifo meu).

A completar a relação das construções inusitadas de Freire, formadas por prefixação, está o prefixo **sim-**, também hifenizado:

a) “Blabláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em **sim-patia**.” (1988, p. 25, grifo meu);

b) “Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É con-viver, **sim-patizar**. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, **des-sim-patizar**. Não há permanência na hipertrofia.” (1988, p. 64, grifo meu);

a) “Na segunda, ao emergir a liderança, recebe a adesão quase instantânea e **sim-pática** das massas, que tende a crescer durante o processo de ação revolucionária (1988, p. 162, grifo meu).

Mais recorrentes que os prefixos são os sufixos utilizados por Freire na composição de neologismos, em razão de caracterizarem o dinamismo e o movimento tão enfatizado pelo pensador pernambucano.

O primeiro deles, **-ado, -ada**, compõe vários adjetivos (forma nominal de verbo, particípio passado). A seguir, relaciono alguns exemplos:

a) “[...] Doutores formados na Europa e cujas idéias eram discutidas em nossas amplamente “**analfabetizadas**” províncias, como se fossem centros europeus.” (1987, p. 77, grifo meu);

b) “Daí que estimulem todo tipo de ação em que, além da visão focalista, os homens sejam ‘**assistencializados**’.” (1988, p. 139, grifo meu);

c) “A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, **autarquizadas**.” (1987, p. 69, grifo meu);

d) “[...] poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, **descriticizado**, quedaria o homem acomodado e domesticado.” (1987, p. 47, grifo meu);

e) “É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da ‘morte da história’ propõe. Permanência do hoje a que o futuro **desproblematizado** se reduz.” (2002, p. 161, grifo meu);

f) “[...] para esta forma rebaixativa, ostensivamente **desumanizada**, característica da massificação.” (1987, p. 63, grifo meu);

g) “A violência dos opressores, que os faz também **desumanizados**, não instaura uma outra vocação – a do ser menos.” (1988, p. 30, grifo meu);

h) “E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênua e **emocionalizada**, via na emersão popular [...]” (1987, p. 87, grifo meu).

i) “É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, **gregarizados**, se relacionem mecanicistamente.” (1988, p. 176, grifo meu);

j) “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, **mediatizados** ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.” (1988, p. 64, grifo meu);

l) “Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente **tecnologizado**.” (2002, p. 36, grifo meu).

Com o sufixo **-agem**, Freire forma o exemplo abaixo, para dimensionar sua preocupação com o processo educacional, que o incomodava à época:

“Em minha **andarilhagem** pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas.” (1999, p. 17, grifo meu).

Outro sufixo utilizado por Freire, **-al**, caracteriza também sua intenção de dotar um elemento de abrangência semântica para dar expressividade e precisão a seu discurso. É o que ocorre com:

a) “[...] em que se concretizam suas unidades **epocais**. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques do tempo, que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados.” (1988, p. 92, grifo meu);

b) “Uma unidade **epocal** se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.” (1988, p. 92, grifo meu);

c) “Por isto é que a reação da juventude não pode ser vista a não ser interessadamente, como simples indício das divergências **geracionais** que em todas as épocas houve e há.” (1988, p. 152, grifo meu).

Como a ação e a busca são elementos norteadores da prática freiriana, o pensador pernambucano toma a base do viver agindo no e com o mundo – a

existência – e a ela acrescenta a desinência de infinitivo **r** para formar o verbo **existenciar**, uma de suas ‘marcas registradas’: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, **existenciar-se**, historicizar-se.” (1988, p. 10, grifo meu)

Por esse processo cria também **tridimensional**: “Porque, ao contrário do animal, os homens podem **tridimensional** o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques [...]” (1988, p. 92, grifos meus).

A seguir, arrolo exemplos das criações com o acréscimo de **-ção**, um dos sufixos mais utilizados por Freire, com o qual forma substantivos em profusão.

a) “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a **absolutização** da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (1988, p. 58, grifo meu);

b) “[...] impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do ‘povo’, daquele estado de **assistencialização**, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação.” (1987, p. 77, grifo meu);

c) “Com a sua **autarquização**? A grande propriedade absorvente e asfixiante fazia girar tudo em torno de si.” (1987, p. 72, grifo meu);

d) “Na verdade, o que faz que a estrutura seja estrutura social, portanto histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a **dialetização** de ambas.” (1988, p. 179, grifo meu);

e) “Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a **gregarização** à convivência autêntica.” (1988, p. 35, grifo meu);

e) “Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à **magicização** da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte [...]” (1999, p. 18, grifo meu);

f) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da **perfilização** do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (2002, p. 98, grifo meu);

g) “É que a **praticização** destes conceitos é indispensável à ação libertadora.” (1988, p. 138, grifo meu);

h) “Logo depois, porém, começa a analisar a situação, substituindo a pura descrição pela **problematização** da situação. Neste momento, chega à crítica da própria existência.” (1987, p. 150, grifo meu);

i) “Este clima de esperança, que nasce no momento exato em que a sociedade inicia a volta sobre si mesma e descobre-se inacabada, com um sem-número de tarefas a cumprir, se desfaz em grande parte sob o impacto da **sectarização**.” (1987, p. 55, grifo meu);

j) “É que a **sectarização** é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta.” (1988, p. 25, grifo meu);

l) “Por outro lado, preparando-se para depois discutir e perceber os mesmos engodos na propaganda ideológica ou política. Na **slogанизação**. Iriam armando-se criticamente para a ‘dissociação de idéias’ de Huxley.” (1987, p. 121, grifo meu).

Nessa seqüência está o sufixo **-(i)dade** a contribuir também para o processo de formação neológica:

a) “Se o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de **alogicidade**, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade.” (1987, p. 63, grifo meu);

b) “O antidiálogo’ que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera **criticidade**, exatamente porque desamoroso.” (1987, p. 108, grifo meu);

c) “É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela **criticidade** que a alimenta.” (1988, p. 25, grifo meu);

d) “Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua **criticidade**, superando, com ela, a nossa ingenuidade também.” (1999, p. 27, grifo meu);

e) “Ensinar exige **criticidade**.” (2002, p. 34, grifo meu);

f) “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente **dialeticidade**.” (1988, p. 37, grifo meu);

g) “A **dialogicidade** não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, [...]” (2002, p. 96, grifo meu);

h) “É na **diretividade** da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereço-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação.” (2002, p. 124, grifo meu);

i) “Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária **eticidade** que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora.” (2002, p. 16, grifo meu);

j) “O que pode ocorrer, ao exercer-se uma análise crítica reflexiva, sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua **inadequacidade** ao momento.” (1988, p. 125, grifo meu);

l) “A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a **inlegibilidade** das coisas, dos fatos, dos conceitos.” (2002, p. 42, grifo meu);

m) “De sua posição inicial de ‘**intransitividade** da consciência’, característica da ‘imersão’ em que estava, passava na emersão que fizera para um novo estado – o da ‘transitividade ingênua.’” (1987, p. 59, grifo meu);

n) “Não. Sou pobre, respondeu como se estivesse pedindo desculpas à ‘**norte-americanidade**’ por seu insucesso na vida.” (2002, p. 93, grifo meu);

m) “A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma **pedagogicidade** indiscutível na materialidade do espaço.” (2002, p. 50, grifo meu);

n) “Daí a sua **politicidade**, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.” (2002, p. 78, grifo meu);

o) “Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da **radicalidade** metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados [...]” (2002, p. 25-26, grifo meu);

p) “Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da **raivosidade** irrefreada.” (2002, p. 39, grifo meu);

q) “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da **rigoridade**.” (2002, p. 160, grifo meu);

r) “[...] sobre sua própria **situacionalidade**, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em **situacionalidade**, que é a sua posição fundamental.” (1988, p. 101, grifos meus);

s) “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a **substantividade** do objeto aprendido.” (2002, p. 77, grifo meu).

Convém destacar aqui o sufixo **-eza** formador do substantivo *boniteza*, que, embora não seja um neologismo, no texto freiriano assume características peculiares:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a **boniteza** deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2002, p. 26, grifo meu).

Outros neologismos da lavra de Freire são formados pelo sufixo **-ismo**:

a) “E grande parte do povo, emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-**analfabetismo**, passava a juguete dos irracionalismos.” (1987, p. 87, grifo meu);

b) “Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o **assistencialismo** faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação.” (1987, p. 57, grifo meu);

c) “O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘**bancarismo**’), é que [...]” (1988, p. 61, grifo meu);

d) “A educação problematizadora, que não é **fixismo** reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa.” (1988, p. 73, grifo meu);

e) “Como a possibilidade de vida urbana, democraticamente urbana, com o **poderosismo** econômico da grande propriedade? Com a sua autarquização? A grande propriedade absorvente e asfíxiante fazia girar tudo em torno de si.” (1987, p. 72, grifo meu);

f) “Oliveira Viana chamou essa absorção esmagadora dos frágeis centros urbanos, pelo grande domínio. de ‘função desintegradora dos grandes domínios’. Nada escapava ao seu **todo-poderosismo** avassalador.” (1987, p. 73, grifo meu).

Destaco, igualmente, as criações formadas com o acréscimo do sufixo - **ista**:

a) “Opúnhamo-nos a estas soluções **assistencialistas**, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição.” (1987, p. 57, grifo meu);

b) “A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘**fixistas**’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.” (1988, p. 72, grifo meu);

c) “Tudo isto é que assusta, razoavelmente, aos opressores. Daí que estimulem todo tipo de ação em que, além da visão **focalista**, os homens sejam ‘assistencializados’.” (1988, p. 139, grifo meu);

d) “É possível até que a reação do moço mais **revolucionarista** do que revolucionário fosse negativa à fala do favelado, entendida como expressão de quem se inclina mais para a acomodação do que para a luta.” (2002, p. 91-92, grifo meu).

Não bastasse essa composição inusitada, Freire brinda o leitor com os verbos em **-izar**, que, além de apresentarem o mais importante – a carga semântica de seu discurso –, contribuem para o enriquecimento do léxico:

a) “[...] implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem **absolutizar-se**, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha.” (1987, p. 42, grifo meu);



b) “A primeira “**assistencializa**”; a segunda, critica.” (1988, p. 72, grifo meu);

c) “E, como não podem as elites dominadoras **assistencializar** a todos, terminam por aumentar a inquietação das massas.” (1988, p. 149, grifo meu);

d) “E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de **criticizar** o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos.” (1987, p. 106, grifo meu);

e) “Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural [...]. É necessário **desideologizar**.” (1988, p. 172, grifo meu);

f) “Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se **desanimaliza**. No bosque, como no zoológico, continua um ‘ser fechado em si’ – tão animal aqui, como lá.” (1988, p. 89, grifo meu);

g) “Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a **diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.” (2002, p. 36, grifo meu);

h) “Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se **dialetizam** no ato de pensar.” (1988, p. 97, grifo meu);

i) “**Elitizar**” os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva.” (1999, p. 32, grifo meu);

j) “Se, pelo contrário, se enfatiza ou **exclusiviza** a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” (1988, p. 78, grifo meu);

l) “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, **historicizar-se**.” (1988, p. 10, grifo meu);

m) “Conscientizar não significa, de nenhum modo, **ideologizar** ou propor palavras de ordem.” (1987, p. 12, grifo meu);

n) “Daí que na teoria desta ação, seus *atores, intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o objeto, que é a realidade que os **mediatiza**, tendo, como objetivo, através da transformação daquela, a humanização dos homens.” (1988, p. 132, grifo meu);

o) “A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘**miopizar**’, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal [...]” (2002, p. 142, grifo meu);

p) “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos faros, com o uso da linguagem para penumbrar ou **opacizar** a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (2002, p. 142, grifo meu);

q) “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘**rigoriza**’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.” (2002, p. 97, grifo meu);

r) “Esta é a razão também por que o homem de esquerda, ao **sectarizar-se**, se equivoca totalmente na sua interpretação ‘dialética’ da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas.” (1988, p. 26, grifo meu);

s) “Por isto mesmo é que não pode **sloganizar** as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando [...]” (1988, p. 131-132, grifo meu).

Destaque especial merecem as composições adverbiais em **-mente**, em razão de sua recorrência nas obras analisadas. A seguir, arrolo alguns deles:

a) Por isso, nos referimos ao compromisso do homem **preponderantemente** intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade.” (1987, p. 60, grifo meu);

b) “Daí que **coerentemente** se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios.” (1987, p. 36, grifo meu);

c) “Sua ingerência, senão quando **destorcida e acidentalmente**, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la.” (1987, p. 41, grifos meus);

d) “Dependeria de distinguirmos **lucidamente** na época do trânsito o que estivesse *nele*, mas não fosse *dele*; *do* que, estando *nele*, fosse realmente *dele*.” (1987, p. 48, grifo meu);

e) “Outras, a todo o custo, buscando **reacionariamente** entravar o avanço e fazer-nos permanecer **indefinidamente** no estado em que estávamos.” (1987, p. 49, grifos meus);

f) “De modo geral, porém, quando o oprimido **legitimamente** se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio.” (1987, p. 50, grifo meu);

g) “A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se **passivamente** diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos.” (1987, p. 51, grifo meu);

h) “E a sectarização tem uma matriz **preponderantemente** emocional e acrítica. É arrogante, antidualogal e por isso anticomunicativa. [...] que **difícilmente** ultrapassa a esfera dos mitos [...]” (1987, p. 51, grifos meus);

i) “A sua grande preocupação não é, em verdade, ver **criticamente** o seu contexto. Integrar-se com ele e nele.” (1987, p. 53, grifo meu);

j) “É **exatamente** por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem **intelectualmente**, mas **vivencialmente**.” (1987, p. 58, grifos meus);

l) “Quase que **exclusivamente** pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, **biologicamente** falando.” (1987, p. 59, grifos meus);

m) “Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas **fortemente** atrasadas do País.” (1987, p. 59, grifo meu);

n) “Esta posição **transitivamente** crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia.” (1987, p. 62, grifo meu);

o) “Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida **altamente** permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais em oposição às formas de vida ‘mudas’ [...]” (1987, p. 62, grifo meu);

p) “[...] das fases rígidas e **militarmente** autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia.” (1987, p. 62, grifo meu);

q) “O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência **dominantemente** transitivo-ingênua para a **dominantemente** transitivo-crítica, ele não daria **automaticamente** [...]” (1987, p. 62, grifos meus);

r) “Merecia, na verdade, meditação de nossa parte, que estávamos participando de uma fase **intensamente** problemática da vida brasileira, as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênua [...]” (1987, p. 62, grifo meu);

s) “[...] se destorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica resvalaria para posições mais **perigosamente** míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva.” (1987, p. 62, grifo meu);

t) “[...] que lhe dá Barbu, o seu comportamento não resulta em compromisso porque se faz **acomodadamente**. O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção.” (1987, p. 63, grifo meu);

u) “Daí a consciência transitivo-ingênua tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica [...] legitimamente democrática, quanto poder destorcer-se para esta forma rebaixativa, **ostensivamente** desumanizada [...]” (1987, p. 63, grifo meu);

v) “Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, **marcadamente** autárquico.” (1987, p. 69, grifo meu);

x) “Como a possibilidade de vida urbana, **democraticamente** urbana, com o poderosismo econômico da grande propriedade? (1987, p. 72, grifo meu);

z) “Na medida, porém, em que, **sectariamente**, assumam posições fechadas, ‘irracionais’, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro.” (1988, p. 25, grifo meu).

Ressalto, agora, alguns neologismos formados com o acréscimo de **-mento**:

a) “Em face de um problema cuja análise remete à visualização da ‘situação-limite’, cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de **adentramento** no núcleo mesmo da questão.” (1988, p. 96, grifo meu);

b) “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno [...] como sujeito em aprendizagem, no processo de **desvelamento** [...]” (2002, p. 134, grifo meu);

c) “[...] o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu **enfeamento**, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada [...] pode passar despercebido pelo educador progressista.” (2002, p. 162, grifo meu);

d) “[...] a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o **enraizamento** que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta [...]” (1988, p. 25, grifo meu).

Exemplo à parte, principalmente por sua característica substantiva, é *alfabetizando*<sup>23</sup>, derivado de *alfabetizar* pelo acréscimo de **-ndo**:

a) “Cada representação da situação apresenta um número determinado de elementos a serem descodificados pelos grupos de **alfabetizandos**, com o auxílio do coordenador de debates.” (1987, p. 110, grifo meu);

b) “O **alfabetizando** ganha distância para ver sua experiência: ‘ad-mirar’. Nesse instante, começa a descodificar.” (1988, p. 11, grifo meu);

c) “Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos **alfabetizandos**.” (1999, p. 19, grifo meu).

Além de *alfabetizando*, vários são os verbos, também advindos da pena de Freire, encontrados em suas obras:

a) “Desta forma, na medida em que ambos [...] se vão **criticizando**, vai a revolução defendendo-se mais facilmente dos riscos dos burocratismos que implicam novas formas de opressão e de ‘invasão’, que são sempre as mesmas.” (1988, p. 158, grifo meu);

b) “**Desproblematizando** o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano.” (2002, p. 130, grifo meu);

---

<sup>23</sup> A esse processo de formação, dá-se o nome de derivação imprópria que corresponde à alteração da classe de uma palavra, de acordo com o significado (sentido) assumido por ela num determinado contexto. Em outras palavras, *alfabetizando* é a forma nominal de *alfabetizar*, portanto verbo no gerúndio, que Paulo Freire utiliza como substantivo. A justificativa será dada no terceiro capítulo da pesquisa.

c) “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente **“rigorizando-se”** na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.” (2002, p. 34, grifo meu);

d) “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e **verticalizando** a pobreza e a miséria de milhões.” (2002, p. 144, grifo meu).

Com as mesmas características semânticas do substantivo derivado do verbo alfabetizar e dos verbos em sua forma nominal gerúndio, encontrei os adjetivos em **-nte**:

a) “Têm uma profunda intuição da força **criticizante** do diálogo.” (1988, p. 146, grifo meu);

b) “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação **desumanizante** e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (2002, p. 88, grifo meu);

c) “O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer **problematizante** dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens.” (1988, p. 123, grifo meu);

d) “Como meio de resposta a ele, é a informação formadora e não **sloganizante**, domesticadora, em torno dos mais mínimos problemas que tenham que ver com o destino do país.” (1999, p. 41, grifo meu);

e) “Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição **transitivante** ingênua.” (1987, p. 86, grifo meu);

f) “[...] com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato **cognoscente**.” (1988, p. 26, grifo meu).

Na seqüência da pesquisa, estão os adjetivos criados por Freire com o auxílio do sufixo **-(d)or** e de sua flexão em gênero:

a) “Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É **‘assistencializadora’**. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.” (1987, p. 93, grifo meu);

b) “Superada a contradição, o que antes era mera transformação **‘assistencializadora’** em benefício, sobretudo, da matriz, se torna desenvolvimento verdadeiro, em benefício do **‘ser para si’**.” (1988, p. 160, grifo meu);

c) “Neste sentido é que toda investigação temática de caráter **conscientizador** se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar.” (1988, p. 102, grifo meu);

d) “Daí que, **conscientizadora** também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.” (1988, p. 87, grifo meu);

e) “Todo este debate é altamente **criticizador** e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado.” (1987, p. 111, grifo meu);

f) “[...] haveria de ser a de uma educação crítica e **criticizadora**.” (1987, p. 86, grifo meu);

g) “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia **humanizadora** [...]” (1988, p. 55, grifo meu);

h) “Como subjetividade curiosa, inteligente, **interferidora** na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (2002, p. 85, grifo meu);

i) “A educação **liberadora** é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.” (1988, p. 9, grifo meu);

j) “A pedagogia do oprimido é, pois, **liberadora** de ambos, do oprimido e do opressor.” (1988, p. 9-10, grifo meu);

l) “Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o **mediatizador** de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora [...]” (1988, p. 68, grifo meu);

m) “[...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade **mediatizadora** que, problematizada, os desafia.” (1988, p. 167, grifo meu);

n) “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente **memorizador**, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador.” (2002, p. 29, grifo meu);

o) “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e **ocultadora** de verdades.” (2002, p. 111, grifo meu);

p) “Deste modo, o educador **problematizador** re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos.” (1988, p. 69, grifo meu);

q) “A concepção **problematizadora** e libertadora da educação. Seus pressupostos.” (1988, p. 62, grifo meu);

r) “[...] é que eles se entreguem à curiosidade crítica dos educandos e não que sejam lidos mecanicamente. A linguagem dos textos é desafiadora e não **sloganizadora**.” (1999, p. 39, grifo meu).

Para dar seqüência à lista de elementos inusitados na obra freiriana, arrolo, agora, os substantivos formados pelo sufixo **-(t)ude**:

a) “A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a **branquitude** de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia.” (2002, p. 40, grifo meu);

b) “Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz **concretude** na **concretude** de outros anseios.” (1988, p. 34, grifos meus);

c) “O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da **incompletude**.” (2002, p. 153, grifo meu).

Para encerrar, apresento os dois últimos elementos desta pesquisa, formados pelo sufixo **-vel**:

a) “A ‘dodiscência’ – docência-discência – e a pesquisa, **indicotomizáveis**, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” (2002, p. 31, grifo meu).

b) “É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognoscitivo* do *afetivo* e do *ativo* que, no fundo, são uma totalidade **não-dicotomizável** (1988, p. 172, grifo meu).

No capítulo seguinte, tratarei da relação entre o referencial teórico e os exemplos apresentados, dialogando com a obra de Paulo Freire, para defender as hipóteses levantadas.



### CAPÍTULO III

#### A SÍNTESE SEMÂNTICA NA OBRA FREIRIANA

Neste capítulo, discuto o uso que Paulo Freire faz dos neologismos – arrolados no segundo capítulo –, considerando o conceito dessas criações e seu processo de formação à luz do referencial teórico apresentado no primeiro capítulo. Para desenvolver a discussão, apresento, pelo menos, um exemplo de cada um dos casos usados pelo autor, privilegiando o diálogo com o todo de sua obra.

Início minha análise com breve comentário sobre a obra de Paulo Freire *Educação como prática da liberdade* (1987), em que ele procura apresentar uma proposta teórico-metodológica para a educação, num momento em que esta carecia de diretrizes, de fundamentação, em decorrência da repressão sociocultural e intelectual de que eram vítimas aqueles que buscavam socializar a educação, numa tentativa de transformar também a escola num espaço de conscientização das massas, em que se pudesse rechaçar o processo alienador – e até castrador – de consciências a que o poder oligárquico submetia o povo. A corroborar essa situação de penúria estavam os professores, transformados, à época, em meros estafetas da informação, e porque não dizer, da cultura dirigida pelo poder vigente.

Essa ânsia revolucionária freiriana por uma educação libertadora a dotar a massa de poder crítico, “[...] desvestida da roupagem alienada e alienante [...]” (op.cit., p. 36) como “[...] uma força de mudança [...]” (ib. id., p. 36), traduz-se no decurso de seu texto, num discurso-alerta para tomada de consciência, por parte do oprimido, do processo de coisificação a que era submetido e que o fazia distanciar-se de seu verdadeiro propósito existencial, como ser histórico: o de manter-se como homem-sujeito, herança inalienável do próprio ser, portanto inadiável, de que se dotou desde o nascedouro – ventre materno – em que lhe fora dado o poder de autoconstruir-se para vir-a-ser no mundo.

Esse propósito permite considerar como base de minha análise o fato de Freire fundamentar seu discurso no processo existencial, tomando como existência o ato de buscar, pela consciência, novas situações desafiadoras, que se podem consumir na prática escolar, numa relação dialógica entre educador e educando, ou seja, pelo existenciar. Nessa esteira, chama-me a atenção, no discurso freiriano, a visão pedagógica da educação como instrumento dinâmico de libertação, que se constrói e reconstrói permanentemente, traduzido pelo princípio da própria constituição do ser: a **inconclusão**, criação freiriana para precisar o aspecto primeiro de seu pensamento – a idéia de movimento que denota sua preocupação em trabalhar, numa relação dialógica, os aspectos de opressão que entravam, e muito, a construção do conhecimento e, com isso, a aspiração do ser mais.

Com base nesse pressuposto, posso afirmar a intenção deste pensador da educação em dotar seu discurso de precisão conceitual. Daí o uso de expressões novas, com carga semântica significativa, ou de outras já existentes na língua que, contextualizadas, assumem valor substancial para corroborar algumas de suas idéias fundamentais ou posições-chave. Ressalto que esses recursos lingüísticos expressam o movimento ininterrupto num processo cíclico aberto constituído de ações aduzidas da necessidade de buscar a construção do real sempre com base no aprender-apreender-reaprender-incorporar-avançar.

Passo, agora, a comentar os neologismos à luz dos teóricos da língua referenciados no primeiro capítulo desta dissertação, num diálogo com Freire, para reafirmar o valor e a força semânticos que se enfatizam na contextualização por ele engendrada.

Para Paulo Freire, o simples fato de se trabalhar um verbo não garante a efetivação do ato, isto é, *dialogar*, que é próprio do dialogador, que, sem a ação propriamente dita – o ato em si –, é destituído de significação no contexto mundo. E essa ação só se concretizará na relação com o outro, com o não-eu, daí a *dialogação* — formada por dialogar + **ção** (sufixo que nomina a ação denotada pelo verbo) e que, no contexto, representa essa ação.

Embora esse processo de formação encontre respaldo na gramática descritiva como derivação sufixal, acredito que Freire, mais do que se prender a um padrão estrutural da linguagem, a terminologias, tenha encontrado a forma

mais eficaz de dimensionar seu conceito de educação numa perspectiva de libertação, que se caracteriza pela prática, utilizando-se não do encontro de sufixo mais radical na criação de uma palavra, mas da sobreposição de imagens (dialogar + ação)<sup>24</sup> para dar a consistência semântica necessária ao seu discurso. Este artifício lingüístico — a composição por aglutinação —, que permite o entrelaçamento de cunho semântico-estrutural, ganha corpo em boa parte das obras freirianas.

As idéias fundamentais que Freire trabalha trazem sempre a marca do dinamismo e do movimento. A pontuar esse processo estão, entre outras criações, as expressões adverbiais em profusão, formadas pelo sufixo **-mente**, que se acrescenta à base adjetiva para indicar modo, maneira de fazer e intensificar a carga semântica da palavra e, conseqüentemente, da situação analisada, tanto para reforçar o perigo das práticas opressoras quanto para enfatizar a necessidade de conscientizar o oprimido sobre a importância de reagir a essa situação, radicalizar e, pelo questionamento, construir o conhecimento na busca do ser mais. Para ilustrar, tomo como exemplos:

Esta posição **transitivamente** crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Dai ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida **altamente** permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida "mudas", quietas e discursivas, das fases rígidas e **militarmente** autoritárias, como **infelizmente** vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (FREIRE, 1987, p. 62, grifos meus).

Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o "mutismo" brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo - comunicação - e, em seu lugar, se lhes oferecem "comunicados", resultantes de compulsão ou "doação", se fazem **preponderantemente** "mudas". O mutismo não é **propriamente** inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor **marcadamente** crítico. (id., ib., p. 69, grifos meus).

Essas observações corroboram a defesa de minha hipótese de que ele, intencionalmente, criava signos com força expressiva para traduzir o sentido exato do que seja educar para a liberdade<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Sobrepõe-se ao próprio diálogo, que exprime apenas o que se supõe como tal, isto é, pela própria constituição vocabular, configura abstratamente uma situação presumida, sem representar o processo.

<sup>25</sup> Pelo exercício da dialogação, o sujeito (EU) liberta-se e, ao libertar-se, liberta também o outro (o não-eu).

Nessa perspectiva freiriana, só pode existir a **dialogação** entre dois seres que se reconhecem inconclusos, conscientes de sua **inconclusão** — e aqui se encontra Freire, com outro neologismo, a demonstrar pelo processo de formação de palavras, em que o prefixo **-in**, no caso, indica negação, tendência e movimento para dentro, o reconhecimento do **inacabamento**<sup>26</sup> (neologismo formado do substantivo *acabamento*, ao qual Freire acrescenta o prefixo **-in**, para indicar ser em processo) do ser, de sua **incompletude**<sup>27</sup> (forma-se este neologismo com o acréscimo do sufixo **-(t)ude** — indicativo de ação ou estado — ao adjetivo *incompleto*), num ‘mergulho’ em si mesmo, tomando consciência de que jamais se tornará concluso, acabado, completo. Isso me permite afirmar que **dialogação** e **inconclusão** são termos que, pela carga semântica, se completam, o que justifica a idéia de educação para a libertação, que só pode ocorrer entre dois seres que se reconhecem diferentes, ao mesmo tempo inconclusos, e se complementam, que se respeitam e se amam nas diferenças e sabem, cada um deles em sua individualidade, que na diferença do outro repousa a possibilidade da caminhada, não em busca da conclusão, porque sempre em transformação.

Dessa forma, compreendo a relação entre dialogação ou **dialogicidade** (outro neologismo freiriano, formado de *dialogico*<sup>28</sup> + **-(i)dade**, que indica situação) e **dialeiticidade** (também da verve de Freire, constituído pelo mesmo processo de formação de dialogicidade), que reflete a tensão entre os opostos, o movimento que se estabelece pelo conflito decorrente de contradições. Essa dialeticidade habita no ser que é dialético, que se assume como tal, como o próprio movimento, como um ser inacabado, em processo. Nessa esteira, se consciente desse movimento que lhe é inerente, sendo parte do mundo e vivendo com ele, assume-se naturalmente como ser em transformação. E é exatamente o princípio do movimento no sentido da transformação resultante da tensão que constitui o motor da dialética.

Esse panorama permite estabelecer um elo, pode-se dizer indissociável, entre **inconclusão**, **dialogicidade** e **dialeiticidade** e movimento em tensão

<sup>26</sup> Indica finalização de uma ação, mas também embute o sentido de aperfeiçoamento. Com o acréscimo de **in-**, que o nega, para reforçar a idéia de um processo dinâmico que não se pode finalizar.

<sup>27</sup> Aqui, Freire se vale do neologismo para enfatizar o caráter incompleto do ser, o que corrobora a idéia da necessidade de complementaridade que se consegue, segundo ele (Freire) no diálogo com o outro.

<sup>28</sup> Do grego *dialogikós* ( FERREIRA, 1986), que, ao lado de um substantivo, pode significar ‘predisposto ao diálogo’.

permanente, levando-me a entender o sentido exato da **dialogação** como um processo dialógico entre dois seres que são diferentes e que, ao se reconhecerem como tais e conscientes de sua inconclusão e incompletude, têm como objetivo a busca do *ser mais*, e este *ser mais* traduz o encontrar sentido para sua existência, que só pode ocorrer no diálogo do *eu* com o *não-eu*, isto é, do ser com o outro e o mundo, numa complementaridade circular, por isso infundável, que caracteriza a tensão dialética. Essa relação reforça a importância dos neologismos freirianos, em especial **cognoscente**, formado pelo acréscimo do sufixo **-nte** (que indica agente, ou aquele que se predispõe a), neste caso, sujeito cognoscente, aquele que reflete, predisposto ao ato que o leva ao conhecimento, ato cognoscente, portanto. E esse ato não é solitário, mas solidário – entre o eu, o não-eu e o mundo – numa interação reflexivo-dialógica, e por ser dialógica, dialética. Nesse agir estão os sujeitos capazes de se apropriar desses saberes e desvelar o mundo *no* e *com* o qual vivem e experienciam.

Em *Educação como prática da liberdade* (1987) e em *Pedagogia do Oprimido* (1988), Paulo Freire se refere ao processo de dominação, de domesticação das massas, da alienação do oprimido. Nessa abordagem, trabalha com alguns neologismos, salientando o processo de sloganizar, falando de sloganização e, depois, de sectarização como ação de **sectarizar**, que advém de *sectário* pelo acréscimo do sufixo **-izar**, recurso que a língua lhe faculta para enfatizar o movimento. Com esse sufixo, de *slogan* (raiz que, nas obras citadas neste parágrafo, é um dos elementos que traduzem o princípio do processo de ideologização), Freire cria o verbo *sloganizar* que, no texto, sugere a manutenção de verdades assimiladas, numa posição confortável que, no caso dos oprimidos, indica manipulação para “[...] transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 1988, p. 52). Para reforçar esse aspecto, Freire acrescenta ao verbo **sloganizar** o sufixo **-ção**, formando **sloganização**, como ato ou efeito dessa ação, ressaltando que substituir o diálogo, “pelo **antidiálogo**”<sup>29</sup> [Freire recorre novamente ao neologismo, agora valendo-se do processo de derivação prefixal, ao acrescentar **anti-** ao substantivo diálogo para indicar movimento contrário], pela **sloganização**, [...] é pretender a libertação dos oprimidos com

<sup>29</sup> Reforça a idéia de promoção do *status quo*, como em *sectário*, o que impede o avanço do oprimido.

instrumentos de ‘domesticação’” (id. lb., p. 52), é educá-los pelo **bancarismo** (formado do adjetivo bancário, a que se acrescenta o sufixo **-ismo**, enunciador de um sistema), segundo Freire, para fazer do educando um verdadeiro depósito de informações, de verdades preestabelecidas que impõem a ele o não-questionamento, o que é um tipo de **desumanização** (criado pelo acréscimo do prefixo **des-** à palavra humanização, de humanizar), destituindo, segundo o pensador da educação, o “aprendente” de suas características de agente questionador e transformador do mundo.

No entanto, os profissionais que praticam esse tipo de educação, consciente ou inconscientemente, “(porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’)” (FREIRE, 1988, p. 61) e não se dão conta de que, “nos próprios ‘depósitos’, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta” (id., ib., p. 61), e que essas contradições podem vir a “provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’” (id., ib., p. 61).

Nessa análise da relação opressor-oprimido, Freire chama a atenção para o risco de uma inversão de pólos acionada por esse processo “castrador de consciências”, em que o oprimido, alienado, torna-se sectário, numa espécie de ortodoxia, no sentido daquele reacionário que não avança em razão de partir de uma visão pronta e acabada de mundo, portanto dogmática, que não admite o movimento, pondo-se numa posição de acabamento, de finalização:

O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto”. (FREIRE, 1987, p. 51).

Essa visão leva à **sectarização**<sup>30</sup> (neologismo seqüencial<sup>31</sup>, porque criado de um outro, já mencionado – **sectarizar** –, com o acréscimo do sufixo **-ção**), resultado da ação de sectarizar. Ressalto que Paulo Freire alerta para esse fato

<sup>30</sup> Também pela pena de Freire, que indica a possibilidade do não transformar o mundo.

<sup>31</sup> Observação minha para indicar a origem neológica.

como possível consequência de dois processos: primeiro, quando o sectorário tem consciência de seu ato e reflete sobre ele, tem-se o reaccionário por acomodação, pela situação confortável que sua prática lhe traz; segundo, se manipulado por uma prática assistencialista, tem-se o sectorário, por desencanto, pela falta de perspectiva, um ser amorfo que, até inconscientemente, reproduz os valores do opressor. E é essa acomodação, seja pelo conforto da segurança de verdades “bebidas”, seja pelo desencantamento (resultado da impotência de mudar a própria realidade), que entrava a possibilidade de o oprimido radicalizar, isto é, de tornar-se, de fato, agente da transformação.

Essa simples inversão de pólos pelo oprimido em seu impasse com o opressor pode ocorrer em determinadas circunstâncias pela falta de consciência de práxis, ou seja, da reflexão na ação. Em não havendo essa consciência política e, em consequência, a não-apropriação, pelo sujeito, de sua ação, ele corre o risco de não tomar o devido distanciamento de seus atos, o que, provavelmente, o fará passar de oprimido a opressor, transformando-se num mero reproduzidor daquilo que combatia e condenava.

Nessa relação estão professor e aluno, e não há espaço para opressor-oprimido como sujeitos, pois ambos não são seres ontológicos (não há como nominá-los individualmente). Na perspectiva da relação de opressão, não existe lugar para o ser ontológico oprimido e o ser ontológico opressor, pois tanto um quanto outro podem, ao mesmo tempo, numa determinada situação relacional, assumir a condição de oprimido ou de opressor. Dito de outra forma, o mesmo ser tem a possibilidade de assumir as duas condições: pode, perfeitamente, ser oprimido em função de alguém que o oprime, seja na relação com o Estado, seja na relação capital-trabalho, ou em outras. Nessa verticalização, por exemplo, um professor, relacionando-se com seu superior, reproduz a opressão, mas, no que se refere ao aluno, torna-se seu opressor. E quem garante que esse aluno em outra situação (imaginemo-lo em outro espaço, ou como professor em outra escola) não será também opressor?

Lembremo-nos de que o ser opressor é favorecido pelas verdades que ‘bebeu’, pois lhe dão um certo conforto. Quando abdica dessas verdades preestabelecidas e enfrenta desafios pondo-se no nível do outro, do não-eu, sente-se desconfortável, o que lhe causa relativo temor; daí a reação para

manter-se firme nos propósitos. Por isso, Freire afirma que a libertação só se concretiza pelo oprimido, desde que consiga distanciar-se de sua ação, o que lhe permite não só aprender, mas também apreender o sentido de sua caminhada – porque espectador de seu próprio ato. Nesse momento, passa a analisar a visão do outro, numa espécie de descomprometimento, ou seja, não imerso no contexto. Nasce, aí, o sujeito crítico, capaz de refletir sobre o próprio fazer, sem perder de vista a totalidade. E essa visão de totalidade é que assegura a esse sujeito crítico a possibilidade de, em suas ações, caminhar com segurança na direção do horizonte estabelecido.

Nesse embate, o perigo é a reação do oprimido pela dor da opressão. Se consciente da necessidade de libertar-se dessa opressão, avançará pela razão, libertando-se e a seu opressor. Caso reaja de maneira instintiva contra aquilo que o oprime, deixará de crescer, pois procurará, simplesmente, restaurar a situação anterior que, se for tão confortável quanto a do opressor, não lhe proporcionará o crescimento, daí o sectarismo.

No entanto, ressalte-se a possibilidade de recuar para avançar, desde que se tenha um objetivo. Como não existe um processo de permanente estagnação, porque o mundo está em constante movimento, o ser, sendo parte desse mundo, seja na condição de opressor, seja na condição de oprimido, também estará em movimento, e, nesse processo, se insere a possibilidade de transformação ininterrupta, que carece da constante tensão entre opressor e oprimido, numa relação de construção a exigir permanente ressignificação de ambos os atores, e aí, sim, talvez haja um salto de qualidade. Nessa esteira, está a libertação como processo não-finalizável, pois não é possível encontrar a figura de um ser liberto, mas a de alguém em processo, de alguém que vai avançando para uma compreensão maior de mundo e de sua existência. E aqui me valho de Freire, no seu existencial pelo amor, pelo respeito ao outro, para reforçar o conceito de que, mais do que viver, é preciso agir no e pelo mundo, experienciando, no sentido pleno da existência, que se concretiza pela **existenciação**, palavra criada pelo pensador pernambucano como resultado da aglutinação dos substantivos *existência* e *ação*, para indicar que a plenitude do primeiro só encontra eco semântico se a ação se sobrepuser a ele, pois “só na plenitude deste ato de amar, na sua **existenciação**, na sua práxis, se constitui a solidariedade



verdadeira” (FREIRE, 1988, p. 36), o que torna possível a caminhada para a transformação.

Nessa perspectiva, tem-se o que Freire denomina consciência intransitiva e consciência transitiva, que necessita seja a educação **problematizadora**<sup>32</sup> (formado por problema + izar + dora), que se estabelece pela relação pedagógica entre dois seres que detêm saberes diferentes, não de um que sabe e outro que não sabe. Nessa relação necessariamente dialógica, os saberes se estabelecem em dois planos: no imediato, portanto com base no que Freire chama de saberes de experiência feitos, de sua consciência intransitivo-ingênua — um pedreiro, um agricultor, um coletor de lixo também detêm um saber, e talvez se contentem com ele (senso comum) — e no mediato, um saber qualitativamente diferente, não melhor, que se contrapõe a esse saber de experiência feito. Por isso, o currículo escolar, no entender de Paulo Freire, deve construir-se a partir da realidade cultural do **alfabetizando**<sup>33</sup> (formado a partir do verbo alfabetizar com o acréscimo de **-ndo**, sufixo formador de gerúndio<sup>34</sup>), porque seus valores, sua linguagem, sua visão de mundo, suas representações estão enraizadas na sua cultura, no seu modo de vida. Portanto ele tem um saber, e é deste saber que o diálogo deve começar e, com ele, a construção do conhecimento.

A cultura local, a cultura do educando, a cultura popular devem nortear o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor problematiza, questiona, desafia o ser em formação, esse sujeito capaz de conhecer — que Freire chama de gnosiológico. Ao questionar e problematizar esse saber de experiência feito (no nível da consciência intransitivo-ingênua), o educador vai desvelando e desnudando as contradições históricas que estão por trás dessa forma de o educando ver o mundo e, ao fazê-lo, vai direcionando para o nível de consciência transitivo-crítica. Essa é a transição que a educação bancária não faz, porque não problematiza o saber de experiência feito do aprendente, e sim procura transferir do professor para o aprendiz aquele saber elaborado, tido como bom e verdadeiro. Por isso, para Freire,

---

<sup>32</sup> Neologismo freiriano para indicar o que questiona, instiga, investiga e leva ao conhecimento.

<sup>33</sup> Aqui tomado como substantivo para indicar um ser em processo.

<sup>34</sup> O gerúndio, uma das formas nominais do verbo, é formado pelo acréscimo de **-ndo** ao tema verbal: *alfabetiza+ndo* = alfabetizando.

Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança.

Deste modo, a prática “bancária”, implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária.

A educação problematizadora, que não é **fixismo**, reacionário, é futuridade revolucionária. (1988, p. 73, grifo meu).

Importante destacar o termo **fixismo**, também da verve freiriana (formado do adjetivo *fixo*, pelo acréscimo do sufixo **-ismo**), que acompanha *reacionário* – denotador do inconformismo de um ser opressor, diante da possibilidade de ver suas verdades questionadas – para reforçar o aspecto dogmático da educação bancária como contraponto à prática problematizadora.

Nessa “costura” do pensamento freiriano, tem-se a corroborar todo o processo dialógico como tônica de uma educação libertadora o ‘desfile’ de neologismos indissociáveis que contribuem para a defesa da hipótese de que só se constrói o conhecimento com a “pedagogia do amor”, portanto da “esperança”, mas que se corporifica numa tensão dialética, daí a **dialetização**<sup>35</sup>, composta pelo processo de formação sufixal a partir de *dialetar*, a que se acrescenta o sufixo **-izar**, que indica ação ou processo, e, em seguida, **-ção**, que reforça o movimento.

Nessa perspectiva, encontro nas obras freirianas **criticizar**, **rigorizar**, **mediatizar**, também formados pelo sufixo **-izar**; **humanizante**, **problematizante**, **criticizante** e **transitivante** (adjetivos formados por sufixação, com o acréscimo de **-nte**), que, no texto, caracterizam movimento ininterrupto; **conscientizador(a)**, **criticizador(a)**, **humanizadora**, **problematizador(a)**, **mediatizador(a)** e **liberadora**, formados a partir dos respectivos verbos a que se acrescenta o sufixo **-dor** (indica agente ou instrumento de uma ação) e tomados, nos textos, como adjetivos caracterizadores de substantivos.

Em contraposição à prática libertadora, e para reforçar, em seu discurso-alerta, o perigo da manutenção da prática bancária e a conseqüente dominação do oprimido pela alienação ou pela mera reprodução da ideologia do poder, tornando-se também opressor, Freire se utiliza dos neologismos **absolutizar**,

<sup>35</sup> Como existe uma linha tênue que separa a composição da derivação, pois, segundo Ali (1964, p. 230), “mesmo na derivação sufixal nem sempre é fácil determinar a linha que a separa do processo de composição”, é possível que Freire tenha pensado em aglutinar *dialetar* com *ação*, porém acrescentado, primeiro, **-izar**, daí **dialetização**.

**assistencializar**, **exclusivizar**, **opacizar** e **miopizar**, valendo-se igualmente do processo de sufixação, por meio do qual acrescenta aos adjetivos **absoluto**, **assistência**, **exclusivo**, **opaco** e **míope** o sufixo **-izar** que indica ação ou processo; **verticalizando**, verbo verticalizar que recebe o acréscimo de **-ndo**, tem sua ação reforçada, mantendo-a constante; **desproblematizando**, agora pela prefixação **-des** (prefixo que indica negação, inversão do processo), para indicar ação que pode levar à estagnação ou ao retrocesso da prática problematizadora. Utilizando-se desse recurso, cria também **desumanizante**, com o qual procura ratificar o efeito negativo da prática opressora sobre o oprimido. Some-se a essa caracterização enfatizada por Freire o cunho **imobilizante** (formado pelo acréscimo do sufixo **-nte** que indica o que imobiliza e denota o aspecto enfático dessa ação) do discurso **antidialógico** (criação lexical formada pelo acréscimo do prefixo **anti-**, que encerra oposição de idéia e indica efeito contrário) que entrava a possibilidade de transformação do ser e de mundo.

Para corroborar minhas considerações e continuar a análise de alguns neologismos, tomo agora a expressão “**absolutização** [formada pelo acréscimo do sufixo **-ção** à forma verbal *absolutizar*, criada também pelo escritor pernambucano] da ignorância” (FREIRE, 1988, p. 58), que talvez seja aquele estágio de alienação em que as forças opressoras exercem a hegemonia sobre o outro. Em Freire, entende-se como exercício da hegemonia a idéia de fisiologia da dominação — a partir do momento que o sujeito se assume sem a necessária opressão explícita, sem a coerção, e com a ilusão de que está trabalhando em prol de si mesmo, quando, na realidade, está atendendo aos propósitos de quem o oprime, torna-se alienado, aquele que não tem consciência de sua alienação nem da coerção que sofre, porque levanta a bandeira do outro como se dele fosse. É o que Gramsci (1978) chamaria de hegemonia exercida pela classe opressora, dominante.

Nessa esteira, entra o assistencialismo como forma sutil de exercer a opressão, em que se faz presente a persuasão a substituir a coerção (bolsa-família, por exemplo), numa intenção clara de manutenção de privilégios e detenção do poder pelo ludíbrio dos oprimidos por parte dos opressores, pois, segundo Freire, “o mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o fazem,

enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII” (1988, p. 137).

E aí se encontra a pseudodemocratização, pois, de um lado, está o oprimido – consciente, em busca de privilégios para si, ou inconsciente, aquele a serviço do opressor, até porque aquinhado por alguns benefícios – e, de outro, o mantenedor da situação, que se vale das carências populares, numa enviesada demonstração de solidariedade e respeito “ao homem como pessoa, por isso, como sujeito” (FREIRE, 1987, p. 57), para garantir o *status quo*. Essas contradições remetem às observações freirianas de análise de uma situação em que,

Às forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas, interessadas na **não-transformação** da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma. Como as internas, as externas tentavam e faziam suas pressões e imposições e também seus amaciamentos [...] (FREIRE, 1987, p. 57, grifo meu).

Neste fragmento, Freire se vale do processo de formação de palavras, a derivação prefixal, em **não-transformação** (o **não-** se liga, com hífen, ao substantivo *transformação*), chamando a atenção para o entrave das mudanças sociais promovido pelas forças oligárquicas, o que, em seu discurso, apresenta-se como pretexto para enfatizar sua posição de combate às práticas **assistencialistas** (outra criação, formada por sufixação: acrescenta **-ista**, sufixo que indica partidário de um sistema, ao adjetivo *assistencial*), que, para ele, representam, entre outros perigos, a falta de disposição para promover o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural e, conseqüentemente – e mais importante –, o resgate de valores por parte do ser oprimido, alienado pelo processo de sujeição persuasiva, ditado por esse processo; daí a oposição veemente a esse dito benéfico pelo poder, e a sua não-aceitação pelo pensador da educação:

Opúnhamo-nos a estas soluções **assistencialistas**, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa a de ser sujeito e não objeto, e o **assistencialismo** faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar

do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados. (FREIRE, 1987, p. 57, grifos meus).

Em **assistencialismo**, Freire se vale, igualmente, do processo de formação por sufixação, acrescentando ao adjetivo *assistencial* o sufixo **-ismo** (que indica modo de pensar ou proceder), para enfatizar os aspectos negativos dessa prática, que se contrapõem, segundo ele, ao engajamento do homem em ações transformadoras, que só se efetivam pela consciência da necessidade de mudanças, desde que lhe sejam dadas condições para se tornar agente dessa transformação, pois “os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve **autoconfigurar** responsabilmente” (1988, p. 9, grifo meu). Aqui, o prefixo **auto-** é acrescentado ao verbo *configurar* para enfatizar que só é possível ao homem agir no mundo, com autonomia, se ele for capaz de resgatar valores e seguir em frente como sujeito do processo de construção do conhecimento.

Essa indignação de Freire ante a opressão ‘camuflada’ pelas práticas assistencialistas ganha corpo, como alerta, em seu texto:

O grande perigo do **assistencialismo** está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 1987, p. 57, grifo meu).

O **assistencialismo**, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade (id. lb., p. 58, grifo meu).

No **assistencialismo** não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do **assistencialismo**, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira [...] (id. lb., p. 58, grifos meus).

Esse processo tira do ser, pelo engodo, a possibilidade de agir no mundo como ser histórico, senhor de sua prática, e reforça a intransitividade de sua consciência que passa a representar “um **quase compromisso** entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações” (FREIRE, 1987, p. 59), levando a uma passividade e até a um certo conformismo. Neste trecho,

Freire se utiliza da prefixação para reforçar a idéia da falta de compromisso do ser com o próprio ser (daí o **in-**, com sentido negativo, mas que indica movimento para dentro, em lugar de **des-**, que traduziria, simplesmente, o valor negativo do termo), talvez pela falta de opção e pela impotência diante da opressão.

É importante observar também que o autor acrescenta a expressão **quase**, que, além de indicar o aspecto incompleto, inacabado da ação, indica algo em processo, por isso mutável, passível de reversão ou de continuidade. Embora nesse exemplo não haja um neologismo, pois não existe a formação que o caracterize – a hifenização que transformaria o termo *quase* em elemento primeiro do neologismo –, saliento que, pela presença do artigo *um*, pode-se depreender a intenção de Freire em dar teor neológico à expressão. Isso é possível, e diria, o mais lógico, uma vez que, em seu discurso, encontra-se esse propósito, agora, sim, com a criação hifenizada: “Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo ‘**quase-coisas**’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência da classe oprimida” (FREIRE, 1988, p. 174, grifo meu), em que mostra sua indignação contra a aceitação, pelo homem, de sua opressão, convencido de que “para homens de tal forma ‘aderidos’ à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como *homens* proibidos de *estar sendo*” (id. lb., p. 173), e que se libertem desse jugo oligárquico-assistencial, deixando “a posição anterior de **autodesvalia** [Freire se utiliza de **auto-** para reforçar a *desvalia*, a perda de valor pelo conformismo do próprio oprimido], de inferioridade” (FREIRE, 1987, p. 54, grifo meu), em que estavam imersos. E que se unam numa prática cultural para que se reconheçam e “conheçam o *porquê* e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário **desideologizar**” (1988, p. 172, grifo meu). Merece destaque esta criação freiriana, por reunir elementos de reforço de uma prática opressora: *ideologia* + *izar*, daí *ideologizar*, ao qual se acrescenta o prefixo **des-**, de sentido negativo, para indicar a desconstrução de um processo oligárquico de dominação.

Nessa análise de aceitação de uma prática senhorial-protetionista, evidencia-se, nas palavras de Freire, que a posição sectária dos oprimidos entrava qualquer possibilidade de um vir-a-ser no mundo, como agentes de sua história, pois “a ‘cultura do silêncio’, que se gera na estrutura opressora, dentro da

qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de ‘quase-coisas’, necessariamente os constitui desta forma” (FREIRE, 1988, p. 173).

Ilustro essa prática **assistencialista** com o professor que, em seu conforto na sala de aula, pela palavra, persuade e engana. É nesse momento que entra o papel do professor que pode ser tradicional, atuando, portanto, no sentido da reprodução, ou, por opção política, a serviço da transformação. Por isso, não é possível separar a ação pedagógica da ação política, seja para manter a condição de dominação, seja para trabalhar na perspectiva da transformação.

Nesse panorama, retomo **alfabetizando**: por que Freire se utiliza deste termo, criação de sua lavra, em lugar de aprendiz ou aluno? Porque essas denominações dão idéia de ser acabado, aquele que tem algo a aprender e nada a ensinar. Entretanto, como toda situação exprime um processo, a idéia de movimento que o sufixo **-ndo** (que indica gerúndio) sugere em **alfabetizando**, ou educando, traduz a relação educador-educando com a de educando-educador, ou seja, a idéia de dinamismo, de sujeito que se assume em seu processo de construção do conhecimento. Por isso, a educação escolar, em Freire, tem um caráter construtivista — o conhecimento não é algo que se transfere, mas que se constrói, e quem o faz não é o *ensinador*, e sim o *aprendedor*. Portanto, o alfabetizando (educando) é aquele que trabalha na perspectiva de construir a sua aprendizagem, porque é um ser em processo que nunca será educado, pois a educação não é finalista.

Nesse contexto, o educador será sempre um educador-educando, pois

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço **metodicamente** crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho **igualmente** crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de **desvelamento** que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2002, p. 134, grifos meus).

No trecho, citado de *Pedagogia da autonomia*, Freire, em **metodicamente**, se vale da sufixação, pelo acréscimo de **-mente** ao adjetivo *metódico*, para indicar, além da maneira de proceder do educador, a ação constante e crescente na qual deve estar imerso para ‘despertar’, cristalinamente, a apreensão de mundo, reforçando o trabalho co-laborativo-crítico e arguto do educando, com o

advérbio *igualmente* (outra criação freiriana – pelo mesmo processo de formação de *metodicamente* – que sugere modo e movimento ininterrupto de ação similar). Isso possibilita, pela predisposição de ambos, o **desvelamento** (aqui, também pelo processo de formação sufixal, Freire se utiliza de **-mento** para marcar a ação de *desvelar*), processo dinâmico que reforça a tônica de sua proposta: a educação libertadora deve pautar-se pela revelação crítica do trabalho docente como co-partícipe na prática questionadora, desde que educador e educando sejam autênticos em sua prática co-laborativa: “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, **mediatizados** [formado de *mediar* + *izar* + *ado*, lembrando que o sufixo **-izar** funciona como reforço da ação] ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (1988, p. 64, grifo meu). Em Freire, esta criação indica o equilíbrio tensional necessário à prática da construção do conhecimento.

E por que essa relação educador-educando/educando-educador? Porque o primeiro é aquele que, ao ensinar, aprende, e o segundo o que, ao educar-se, também ensina. Daí a **didiscência**, cuja formação se dá pela composição por aglutinação das palavras *docência* e *discência*, processo do qual Freire se utilizou para criar uma palavra de teor semântico expressivo, que enfatizasse o ato de aprender na ação de ensinar, isto é, a *discência* sobrepondo-se à *docência*: “a ‘**didiscência**’ – *docência-discência* [que difere de *disdocência*, em que a toda ação de aprender precede a de ensinar, o que contrariaria o processo de construção do conhecimento] – e pesquisa, **indicotomizáveis**, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” (2002, p. 31, grifos meus). Neste trecho, o pensador pernambucano também se vale dos recursos lingüísticos para formar por prefixação e sufixação<sup>36</sup> a palavra *indicotomizáveis*, acrescentando ao verbo *dicotomizar*, que significa dividir, o prefixo **in-** (a indicar negação ou reversão de um processo), portanto da ação, no caso, de ruptura, e o sufixo **-vel**, indicativo da possibilidade de realizar a ação sugerida pelo tema verbal. Com essa formação, reforça a impossibilidade de abdicar de uma dessas práticas na construção do saber.

---

<sup>36</sup> Neste caso, tem-se a parassíntese, pois, para formar uma palavra dotada de significação, Freire foi obrigado a acrescentar, simultaneamente, os dois elementos. Note-se que o Volp contempla apenas *dicotomizar*. Não há registro de *indicotomizar* nem de *dicotomizável*.



A respaldar esse argumento está o próprio ser que, ao nascer, primeiro aprende a agir no mundo, pela necessidade intrínseca de sobreviver, para, depois, ensinar, fazendo-se ouvir e notar – o recém-nascido a sugar o leite materno como primeiro passo da aprendizagem, e que, ao chorar, leva o outro, a mãe, a participar colaborativamente de seu existir no mundo, para fazê-lo satisfazer suas carências básicas.

Como descortino desse início de construção, pela observação, numa seqüência de ‘vibração’ dialógica com o mundo, estão o ato de gatinhar e andar e o de buscar, por signos verbais e não-verbais, a concretização representativa de seu contato com o exterior. Nesses primeiros passos, exige cuidados especiais dos responsáveis por sua caminhada, o que, entendo, caracteriza o ato educar educando-se (de educar e educar-se com base na aprendizagem, daí a docência da discência), ou seja, o ensinador só ensina quando aprende.

Para reforçar ainda mais a hipótese da intenção de Freire e o ineditismo de seu conceito de educação libertadora, que fundamenta a construção do conhecimento na prática investigativa, porque questionadora, entendida aqui como a busca do ser mais pela dialogação do eu com o não-eu e o mundo, retomo a trajetória do pensador pernambucano, analisando sua necessidade de registrar o trabalho que vinha desenvolvendo com a alfabetização de jovens e adultos, no período pré-golpe de Estado de 1964.

Como uma seqüência quase natural de *Educação e atualidade brasileira*<sup>37</sup>, que se transformaria, de certa forma, em *Educação como prática da liberdade* (1966<sup>38</sup>), Freire faz uma síntese dos trabalhos que vinha desenvolvendo com alfabetização de jovens e adultos, quando trabalhava em Pernambuco, e, em seguida, coordenando o projeto de alfabetização no Governo João Goulart. Acredito que a idéia de *Pedagogia do oprimido* (1970<sup>39</sup>) vinha gestando em Paulo Freire, e que sua saída intempestiva do Brasil – fora de seu propósito e de sua vontade – tenha contribuído para que viesse à luz esta obra relativamente pequena, quase uma síntese de seu pensamento, de leitura fácil, mas que traduz um pouco o próprio estado de espírito de Freire naquele momento, de alguém em profundo estado de opressão – ele era o próprio oprimido. Alguém que não tivera

---

<sup>37</sup> Escrita em 1959 e publicada em 2002, pela Cortez, sob a coordenação do Doutor José Eustáquio Romão.

<sup>38</sup> Ano de publicação da obra. Em minha pesquisa, utilizei a edição de 1987.

<sup>39</sup> Ano de publicação da obra. Em minha pesquisa, utilizei a edição de 1988.

a oportunidade e a liberdade de pôr em prática, no seu país, aquilo em que mais acreditava: apresentar uma proposta consistente para desenvolver uma alfabetização com base nos pressupostos da libertação daquelas pessoas oprimidas, pessoas em condição de pressão, de opressão. A corroborar o cenário está o fato de – acolhido no Chile, tendo passado por um período de aclimatação – perceber que suas propostas, por questões políticas, já não encontravam eco entre os chilenos. Novamente, vê-se obrigado a interromper seu trabalho, que será retomado e concluído em Harvard.

De volta ao Brasil, depois de tantas andanças, continua seu projeto de alfabetização. Escreve, entre outras obras, *A importância do ato de ler* (1982<sup>40</sup>), em que destaca o papel que desempenha o texto. Para Freire, deve servir sempre de pretexto, isto é, funcionar como meio para que se faça a leitura de mundo. Quando ele diz que ler necessariamente um texto é iniciar um estudo do que o estudante escreveu, evidencia que, para aprender o sentido contido em um determinado texto elaborado por alguém, é necessário refazer a caminhada dessa pessoa, para aprender a refletir sobre as leituras de mundo que estavam sendo feitas no momento de conclusão do trabalho textual. Daí o destaque que ele dá a determinadas construções, hifenizando o prefixo **re-** (o que caracteriza o aspecto neológico dos termos, uma vez que, de acordo com o processo de formação de palavras, esse prefixo se liga, sem hífen, ao radical, como em *recriam*, *retomar* e *reler*) em **re-criam**, para indicar o reforço de uma situação, numa retomada da ação consciente, com olhos críticos, para reconstrução conjunta da caminhada e “assim, juntos, **re-criam** criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés” (FREIRE, 1988, p. 12).

De acordo com o pensador pernambucano, importa saber o que está por trás da composição desse texto, quais são as leituras de mundo feitas pelo autor. Nesse sentido é que ele diz que a leitura do texto deve ser antecedida pela leitura de mundo. Por isso, salienta que é de fundamental importância o retorno ao início da caminhada existencial (de maneira crítica, como observador), para talhar a (re)construção consciente, ou seja, a retomada do caminho para adaptá-lo à nova realidade histórica.

---

<sup>40</sup> Ano de publicação da obra. Em minha pesquisa, utilizei a edição de 1999.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, **re-crio**, e **re-vivo**, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (FREIRE, 1999, p. 12, grifos meus).

Freire destaca o prefixo **re-**, em *re-crio*, *re-vivo*, para indicar que a construção do conhecimento é essa permanente ressignificação da prática, experienciando.

Para o pensador da educação, antes de nos atermos ao simples ato de ler, é necessário primeiro fazer a leitura de mundo; depois, a do texto, muito embora haja, aí, uma relação dialética, pois quanto mais nos aprofundamos num texto, mais entendemos o contexto, mas também é verdade que quanto mais nos aprofundamos no contexto, mais compreendemos esse texto. Portanto, a relação dialética texto/contexto é fundamental para que se possa entender a visão de Freire (do texto).

Nessa perspectiva, justifica-se a revisita que faz a seu próprio texto, com a preocupação de retomar aspectos tratados em obras anteriores para restabelecer um vínculo entre aquilo que já foi escrito e o que está escrevendo, “concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ [outra vez o recurso da hifenização do prefixo para indicar o fazer de novo, com postura crítica] do lido [...] (1999, p. 21).

Na realidade, é uma reescrita sucessiva (retomada crítica) daqueles trabalhos anteriores, numa leitura e releitura de mundo, salientando que a qualidade do texto, a exploração bem feita, situando-o num dado contexto, leva ao conhecimento de mundo. É o que observo nesta criação, no preâmbulo de *Pedagogia do oprimido* (1988), escrito pelo professor Ernani Maria Fiori, que corrobora minhas observações sobre a intenção de Freire de enfatizar a necessidade de reconstruir o percurso para avançar, agora “em condições de poder **re-existenciar** criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.” (1988, p. 13).

Freire também dá pistas de como se deveria realizar o processo de leitura, sugestões simples, mas fundamentais, com base em suas preocupações que podem ser aduzidas de: “Em minha **andarilhagem** pelo mundo, não foram

poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas” (FREIRE, 1999, p. 17, grifo meu). Nesta passagem, o pensador da educação se vale do sufixo **-agem**, para formar **andarilhagem**, derivado de *andarilho*, e porque não dizer, de *andarilhar* – não ter parada, buscar incessantemente –, o que pressupõe a caminhada em busca de um ideal prático, partindo do interesse pelo outro (o não-eu). Nessa perspectiva, fala da importância de os educandos se organizarem para a leitura, de elaborarem suas fichas. Ressalta que esse processo é um ato também de disciplina, de apropriação desse texto, mas não no sentido tradicional: apropriação pela apropriação, e sim pelo relacionamento dessas pequenas unidades de leitura com o contexto em que foram elaboradas. Por isso, “vai **re-presentificando-lhes** [aqui, Freire se utiliza da hifenização do **re-** no verbo **presentificar**, mais uma de suas criações, com o acréscimo de **-ndo**, sufixo indicador de gerúndio, que reforça o movimento ininterrupto, o que demonstra o propósito consciente de retomada do caminhar] a realidade **recém-presentificada** à sua consciência intencionada a ela (1988, p. 106). Já em **recém-presentificada**, o pensador da educação vale-se do prefixo **recém-** (que indica imediato, novo) ligado à forma nominal *presentificada*, do verbo *presentificar*, para indicar a imersão dos educandos numa realidade advinda do processo de conscientização.

Nessa prática questionadora de mundo, vê-se o espírito de solidariedade que deveria nortear o trabalho educacional que se propõe a despertar os ‘alfabetizandos’ para a construção do conhecimento, pois, “neste momento, ‘**re-admiram**’ sua admiração anterior no relato da ‘**ad-miração**’ dos demais” (FREIRE, 1988, p. 106). Nesta citação, no primeiro exemplo, evidencia-se com o prefixo **re-** (hifenizado) o caráter reforçador da ação de admirar, como um processo de ressignificação do interesse que a própria prática lhes despertou pela observação do outro, que se dá pela relação horizontal entre os seres, aqui destacada por **ad-mirar**, (criação neológica de Freire, caracterizada pelo destaque do prefixo **ad-** – que significa *junto* –, pela forma hifenizada). É estar ‘junto com’ o interlocutor na reconstrução da caminhada, e, nessa reconstrução, instala-se o ser dialógico.

Com isso, dá algumas sugestões para nós, educadores, de como podemos utilizar a leitura como instrumento de alargamento de nossa visão, de ampliação

do nosso processo de libertação, numa ação não apenas participativa, mas também, e principalmente, de **co-laboração**, outro neologismo freiriano, em que o destaque do prefixo **co-** pela hifenização confere à *laboração*, ação de *laborar* (trabalhar, fazer junto), a força semântica que Freire pretende para caracterizar o poder transformador do mundo, ou seja, o trabalho solidário pelo respeito às alteridades e aos saberes do ser. Essa prática, que se fundamenta na dialogicidade, contrapõe-se ao bancarismo educacional, pois,

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em **co-laboração**. (FREIRE, 1988, p.165, grifo meu).

Nesse percurso, é preciso **con-viver** (verbo que traz o prefixo **con-** hifenizado por Freire, para enfatizar o agir, no sentido pleno da existência), comprometer-se com o outro e consigo mesmo, em todos os momentos da prática transformadora, sempre buscando na colaboratividade com o não-eu o sentido da educação para a libertação, o que o educador bancário rechaça “[...] pela e na imposição de sua presença [...]” (FREIRE, 1988, p. 64), pois “[...] não pode entender que permanecer é buscar *ser, com os outros*” (id. ib., p. 64). Por isso Freire afirma que esse tipo de educador, o bancário, “[...] em nada disto pode [...] crer. **Con-viver, sim-patizar** implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme” (id. ib., p. 64).

Nessa concepção de trabalho co-laborativo, gera-se cultura, transforma-se solidariamente, tendo como ponto de partida a dialogicidade. Com isso, segundo Freire, leva-se o outro (o educando) a “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, **existenciar-se** [aqui, tem-se o verbo formado de *existência*, com o acréscimo do sufixo **-ar**, que reforça a idéia de que a existência plena só é possível no agir do eu com o outro e com e no mundo], **historicizar-se**” (id. ib., p. 10) (verbo criado pelo mesmo processo de *existenciar* também para enfatizar a ação, a construção como processo), para poder, numa atitude criticizadora, “re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 1988, p. 13) e, assim, retomar a sua história.

Abro parênteses na seqüência narrativo-analítica para analisar **sim-patizar**, ou demonstrar **sim-patia**, dois neologismos freirianos, que se caracterizam pela hifenização do prefixo **sim-**, e que destacam o aspecto de solidariedade com os impasses existenciais do outro; no caso do oprimido, demonstram o inconformismo com o estado de opressão em que ele se encontra. É o sofrer junto, participar colaborativamente, solidarizar-se, pôr-se na posição do outro; abraçar a causa alheia como se fosse sua, aceitar, de maneira incondicional, o não-eu.

Esse processo de retorno (com visão crítica), bem no sentido da reflexão – reconstruindo, retomando para seguir em frente – enfatiza a reflexão como uma volta à ação praticada. Daí os neologismos utilizados por Freire talvez para demonstrar que a vida é esse eterno retorno, na busca de uma explicação para a incompletude, o inacabamento, mas não o retorno passando pelo mesmo caminho, e sim ampliando o horizonte (aprender de novo). É o re-aprender com olhos críticos, porque agora você alargou, você já fez uma leitura, apropriou-se daquela informação, de alguma forma digerida, e nessa revisita existe a perspectiva de enriquecimento da primeira leitura.

Nesse percurso de resgate, está a inteireza – porque somos a nossa história –, e evidentemente não podemos descartar nenhum momento de nosso contexto histórico, período de formação, de convívio, para retratar o que somos no dia-a-dia. Somos o somatório desses processos de vida. Por isso, a retomada de Freire dos momentos passados em sua terra natal (as pessoas, o galo, a galinha, a mangueira, o cachorro, a escola, seus professores; enfim, seu contexto, sua história, sua cultura): é o desvelamento. Nessa recomposição da caminhada, o ser cresce, incorpora e vai além.

Entendo o processo de apreensão da cultura da ótica freiriana como esse processo de sucessivas aproximações do contexto cultural, porque cada reaproximação, cada nova aproximação leva à apropriação de novos elementos. Dessa forma, ressignifica-se e reaprende-se, muitas vezes até compreendendo o que, nas primeiras leituras, não foi possível aprender, não por incompetência, mas porque a realidade não se dá, segundo Freire, prontamente para o indivíduo, pois existe resistência ao que se põe do contexto para o sujeito cognoscente, mas também do sujeito cognoscente para o sujeito cognoscivo. Esse processo, essa

tensão que se estabelece entre essas duas dimensões exige, nessa revisita, nesse retorno permanente, que se vá apropriando, num processo quase infinito, porque dialeticamente é infinito, do desvelamento do contexto.

Nessa caminhada, surge *Pedagogia da esperança* (1992) – não analisada por mim para coletar os dados utilizados em minha pesquisa, mas que aqui se torna importante para dar continuidade ao texto –, reconhecida por freirianos e freiristas como uma releitura da própria *Pedagogia do oprimido* (1970<sup>41</sup>), e não há nenhuma novidade nisso, porque uma das características de Freire é essa permanente preocupação; ele não só falava da importância da releitura, mas também a vivia.

Nesta obra (pós-ditadura), ele rerepresenta todas as exigências de uma pedagogia como processo de libertação, mas agora numa perspectiva contextualizada, quase trinta anos depois de haver escrito *Pedagogia do oprimido* (1970), uma revisão, uma retomada, um compromisso, uma atualização do seu próprio pensamento, com outra denominação, talvez até por uma questão de lógica, mas uma revisita, uma rerepresentação da caminhada da educação como prática da liberdade e como um processo de libertação do indivíduo, num simbolismo nominado como da opressão à libertação, ou seja, a esperança que paira.

Após passar por todo aquele processo, pois viveu na pele, ausentou-se de seu país por um período de 15 anos, retorna, retoma e reaprende. Como ele mesmo disse, havia necessidade de re-aprender seu país que, com a clareza que tinha de que o Brasil não era mais aquele que deixara, naturalmente pelo próprio processo de transformação não só do contexto social, mas das pessoas que aqui viviam. Por isso, a *Pedagogia da esperança* (1992) seja talvez uma mensagem de que nem tudo está perdido; é possível continuar sonhando.

Apesar das dificuldades decorrentes de um período (ditadura que aparentemente havia cessado) e de as coisas não estarem num nível que se gostaria estivessem, com esforço e determinação muito se poderia realizar. Daí a importância, na *Pedagogia da esperança* (1992), de rever e visitar os múltiplos aspectos de sua história, de sua cultura, de seu contexto, e de embutir, nessa

---

<sup>41</sup> Ano de publicação da obra. Em minha pesquisa, utilizei a edição de 1988.

releitura, até uma espécie de resgate daquilo que ele gostaria de ter posto na *Pedagogia do oprimido* (1970), mas que não lhe foi possível. Agora, numa outra perspectiva, num outro momento histórico, e com característica um pouco mais esperançosa talvez possa fazê-lo, sempre com a preocupação de re-aprender, uma constante que sempre norteou todas as suas reescritas, de não perder de vista sua contextualização cultural, seu momento, sua Recife, sua família, sua casa e, principalmente, as pessoas de seu convívio.

Nessa perspectiva, está embutido o esforço de não perder, de fato, suas raízes em virtude desse longo período de estada fora do Brasil. Muitas vezes, em sala de aula, ele mesmo fazia questão de frisar (dizer) que precisava reaprender o Brasil. Esse reaprender é exatamente fazer uma espécie de religação com a sua história. Então, é possível que não se tenha desvinculado dessa preocupação com o país, que não tenha havido uma ruptura, um corte. No entanto, seria ingênuo de minha parte imaginar que, depois de um distanciamento de 15 anos, o retorno e a continuidade se desse naturalmente como se nada houvesse acontecido. Daí a necessidade de estar sempre retornando aos diversos pontos por onde havia passado, onde havia trabalhado, retomando os contatos com as pessoas, interrompido em virtude de seu exílio; tudo, parece, está embutido nessa preocupação dele de não perder sua identidade com o nacional.

Para acentuar essa preocupação e com o propósito de contribuir para a educação, tem-se ainda a *Pedagogia da autonomia* (1996<sup>42</sup>) como um balanço de vida, uma preocupação de quem já escreveu tanto em dar algumas pistas – talvez até fugindo um pouco da sua forma peculiar de ser, pois ele nunca foi de dar receitas –, ensinamentos para quem pretende exercer a função docente.

Depois de escrever tanto sobre educação, de revisitar o tema da pedagogia tantas vezes, sentiu-se quase na obrigação de dizer para as pessoas, até por conta das experiências que ele viveu não só como professor, mas também como secretário da educação, como alguém que administrou por dentro o sistema educacional, conviveu com professores, desencantou-se, mas que deve ter saído dali com uma vontade, como ele mesmo dizia, uma vontade “danada” de deixar alguma contribuição, como sugestão ou como alerta, para alguém que se

---

<sup>42</sup> Ano de publicação da obra. Em minha pesquisa, utilizei a edição de 2002.



predispõe a fazer seu trabalho docente, sem perder de vista a perspectiva da libertação. Cada item abordado nesta obra constitui pequenas sugestões, pequenas dicas de alguém que não pode esquecer alguns aspectos fundamentais, para que essa tarefa educativa não venha a desarticular-se de seu horizonte.

Em suma, parece-me, ele estaria dizendo que, para caminhar na direção de um horizonte, o da educação como prática da liberdade, ou educação enquanto um processo de libertação (o estar sendo), é fundamental munir-se de um certo instrumental prático que permita essa caminhada. E *Pedagogia da autonomia* (1996) é o farnel, o alimento necessário para alguém que pretenda fazer um longo percurso e que precisa saber o que tem de levar na bagagem para alimentar esse propósito.

A contemplar a coerência e a simplicidade complexa da obra, como visto, têm-se também os recursos de linguagem (neologismos) utilizados por Freire, na busca da precisão discursiva. A própria reescrita mostra essa coerência, essa consciência da incompletude existencial, do pensamento, de suas obras. Ele precisa retornar ao próprio tema para avançar, pois tudo na vida, segundo ele, não é; está sendo. Daí o tom crítico e preciso de seu discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A preocupação de Freire com as injustiças sociais, em especial as observadas na educação, levou-o a buscar formas eficazes que pudessem corrigir essas distorções. Como mote da sua caminhada estava a indignação com a prática educacional que sempre contemplou os interesses da oligarquia, produzindo, em todos os segmentos sociais dominados, um sem-número de “indigentes existenciais”, seres amorfos, alienados, portanto oprimidos, seja por ingenuidade, seja pela persuasão. A opressão é uma prática que subjuga os valores originais do oprimido, levando-o a defender os ideais ‘soberanos’ como se dele fossem, acreditando, com isso, estar a serviço de uma sociedade mais humana e humanizadora.

Esse inconformismo de Freire, fê-lo desenvolver em Pernambuco, sua terra natal, alguns projetos de alfabetização de jovens e adultos, que se contrapuseram à educação estabelecida, por ele chamada de bancária, e que poderiam transformar substancialmente o pensamento educacional brasileiro e mundial.

Experimentando a prática opressora institucionalizada, pois sofreu toda sorte de perseguições, até o exílio, dilatou, ainda mais, o seu propósito – gestado em sua obra *Educação e atualidade brasileira*<sup>43</sup> – de combater os entraves à construção de seres livres e questionadores, capazes de mudanças substanciais no mundo.

Dessa intenção surgiram, entre outras, *Educação como prática da liberdade* (1966), *Pedagogia do oprimido* (1970), *A Importância do ato de ler* (1982) e *Pedagogia da autonomia* (1996), que analisei neste trabalho.

Os estudos, por mim realizados e descritos nesta dissertação, permitem-me afirmar a importância que Freire deu à construção do texto como pretexto para as diversas leituras de mundo, que lhe possibilitaram refletir sobre a prática, num processo de construção-desconstrução-reconstrução de um contexto a partir do aprender a apreender-reaprender, para vir-a-ser no mundo. Na análise da

---

<sup>43</sup> “Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001, p. IX.

linguagem discursiva de sua obra, constatei a pertinência das criações freirianas (os neologismos) para explicar a complexidade da análise de mundo que o educador faz, ao tratar dos diversos conceitos inéditos que questionam e põem às claras a situação socioeconômico-cultural que envolve a prática educacional como transformadora do mundo.

Os neologismos utilizados por Freire corroboram o ineditismo conceitual de seu “método” pedagógico de educação, comprovado pelas discussões empreendidas ao longo de sua obra. Como acreditava ser o processo educacional dotado de sentido impreciso, por isso não abrangente da visão de mundo necessária à compreensão da realidade histórico-cultural, suas criações deram precisão a seu discurso-alerta e enfatizaram, sobremaneira, seu objetivo de provocar discussões que dessem fim ao “descalabro” educacional. Para conseguir seu intento, numa dialogicidade ímpar, utilizou-se dos recursos lingüísticos que deram conformidade e força aos questionamentos que contrapuseram a educação bancária à prática problematizadora que, segundo ele, leva à releitura de mundo e à reestruturação socioeconômico-cultural que, certamente, contribuirá para descortinar o horizonte estabelecido.

Com base nessa perspectiva, confirmei também o rigor semântico-expressivo contido nas obras analisadas, decorrente dos recursos utilizados pelo pensador pernambucano. Por isso, defendo sua intenção e coerência, e mais do que isso, alargando esse propósito, a necessidade de todos nós, educadores, repensarmos nossa prática docente, com base nos ensinamentos de Freire, para empreender mudanças que produzam as transformações tão esperadas pela sociedade.

Não pretendo, com esta pesquisa e com os resultados apontados, encerrar a discussão, mas, sim, contribuir para desmistificar as observações “levianas”, desprovidas de análise fundamentada no aparato lingüístico, sobre o porquê de Freire ter-se utilizado de termos inusitados para discorrer sobre as questões educacionais.

E aqui conclamo outros pesquisadores que se preocupam com a educação a unir-se a mim, ou àqueles que também se dedicam às causas educacionais, para uma releitura das obras freirianas com o fito de ‘cerrar fileiras’ em prol de uma efetiva revolução crítico-cultural que possa transformar, de fato, a prática educativa.

## REFERÊNCIAS

ALI, Manuel Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BARRACO, Helda Bullotta ; HELOANI, José Roberto; NASCIMENTO, Manoel J.P. *A imagem intencional do discurso adequado*. São Paulo: Pannartz, 1991.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BUENO, Silveira. *Tratado de semântica brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1965.

CARVALHO, Nelly. *O que é neologismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001, p. 19-70.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

ECO, Humberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: introdução*. 6. ed. São Paulo: Global, 1980.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

\_\_\_\_\_. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação e atualidade brasileira. In: ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MALAGODI, Edgard. *O que é materialismo dialético*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

NUNES, José Horta; PETTER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Histórica*. 8. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

PILLA, Éda Heloísa. *Os neologismos do português e a face social da língua*. Porto Alegre: AGE, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ROMÃO, José Estáquio. *Dialética da diferença: o projeto pedagógico da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VERÓN, Eliseo (dir.). *El proceso ideológico*. 2. ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1973.

\_\_\_\_\_. *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1977.

ANEXO  
RELAÇÃO DOS NEOLOGISMOS<sup>44</sup>

COMPOSIÇÃO POR AGLUTINAÇÃO

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "**discência**" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2002, p. 31).

Só na plenitude deste ato de amar, na sua **existenciação**, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira (1988, p. 36).

---

<sup>44</sup> A seguir, relaciono os neologismos que encontrei nas obras utilizadas nesta pesquisa. A referência bibliográfica sintética foi repetida em cada excerto para facilitar a eventual conferência do leitor. Esclareço que as expressões em negrito foram destacadas por mim, com o fito, também, de facilitar a leitura.



## FORMAÇÃO POR PREFIXAÇÃO

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “**ad-miração**”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “**re-ad-mira**” a “**ad-miração**” que antes fez, na “**ad-miração**” que fazem os educandos (1988, p. 69).

[...] vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “**re-admiram**” sua admiração anterior no relato da “**ad-miração**” dos demais (1988, p.106).

Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua **ad-miração**, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área. (1988, p.106)

O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “**ad-mirar**”. Nesse instante, começa a descodificar. (1988, p.11).

Os animais não “**ad-miram**” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “**emergem**” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (1988, p.121).

As massas populares não têm que, autenticamente, “**ad-mirar**” o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador (1988, p.123).

Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de “**ad-miradores**” do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo (1988, p.136).

Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à “**ad-miração**” das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantenha passivas em face dele. Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar (1988, p.136).

A falsa “**ad-miração**” não pode conduzir à verdadeira práxis, pois que é a pura espectação (sic) das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios. Massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas (1988, p.136).

Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. **Antidialogal**, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (1987, p. 48-49).

E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, **antidialogal** e por isso **anticomunicativa** (1987, p. 51).

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu **antidiálogo**, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (1987, p. 57).

A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o **antidiálogo**. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feita pelo próprio “dono das terras e das gentes” (1987, p. 69).

Era o 'diálogo que opúnhamos ao **antidiálogo**, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

O **antidiálogo** que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No **antidiálogo** quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o **antidiálogo** não comunica. Faz comunicados.

Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do **antidiálogo** (1987, p. 108).

Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço

sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do **antidiálogo** (1987, p. 115).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo **antidiálogo**, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação” (1988, p. 52).

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz **antidialógica**; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (1988, p. 68).

No Capítulo IV analisamos detidamente este aspecto, ao discutirmos as teorias **antidialógica** e dialógica da ação (1988, p. 75).

Enquanto na prática “bancária” da educação, **antidialógica** por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (1988, p. 102).

#### A teoria da ação **antidialógica**

Neste capítulo, em que pretendemos analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz **antidialógica** e da dialógica, voltaremos, não raras vezes, a afirmações feitas no corpo deste ensaio (1988, p. 121).

Pode ser até que chegue ao poder, mas temos nossas dúvidas em torno da revolução mesma que resulta deste quefazer **antidialógico** (1988, p. 123).

[...] tendo, como objetivo, através da transformação daquela, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é **antidialógica**. Nesta, o esquema se simplifica. Os *atores* têm, como *objetos* de sua ação, a *realidade* e os *oprimidos*, simultaneamente e, como *objetivo*, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (1988, p. 132).

A teoria da ação **antidialógica** e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural (1988, p. 135).

Destas considerações gerais, partamos, agora, para uma análise mais detida a propósito das teorias da ação **antidialógica** e dialógica (1988, p. 135).

A primeira, opressora; a segunda, revolucionário-libertadora (1988, p. 135).

O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação **antidialógica** é a necessidade da conquista.

O **antidialógico**, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo (1988, p. 135).

Assim como a ação **antidialógica**, de que o ato de conquistar é essencial, é um simultâneo da situação real, concreta, de opressão, a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão (1988, p. 135).

Não se é **antidialógico** ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O **antidialógico** se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (1988, p. 135-136).

Instaurada a situação opressora, **antidialógica** em si, o **antidialógico** se torna indispensável para mantê-la.

A conquista crescente do oprimido pelo opressor aparece, pois, como um traço marcante da ação **antidialógica**. Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um *posteriori* seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora (1988, p. 136).

O desejo de conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação **antidialógica** em todos os seus momentos (1988, p. 136).

Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente **antidialógica**, como não há antidialogicidade em que o pólo dos

opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos (1988, p. 138).

Dividir para manter o *status quo* se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, **antidialógica** (1988, p. 143).

Acontece que paz não se compra, se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido, encarnado, na opressão.

Por isto mesmo é que este messianismo existente na ação **antidialógica** vai reforçar a primeira característica desta ação – o sentido da conquista. (1988, p. 143).

Outra característica da teoria da ação **antidialógica** é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação **antidialógica** vão girando (1988, p. 144).

Esta, na teoria **antidialógica** da ação, é uma resposta que o opressor tem de dar às novas condições concretas do processo histórico (1988, p. 145).

A manipulação, na teoria da ação **antidialógica**, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem (1988, p. 146).

Finalmente, surpreendemos na teoria da ação **antidialógica** uma outra característica fundamental – a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista (1988, p. 149).

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação **antidialógica**, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção (1988, p. 149-150).

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz **antidialógica** e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos (1988, p. 150).

Pelo contrário, a manutenção do *status quo* é o que lhes interessa, na medida em que a mudança na percepção do mundo, que implica, neste caso, a inserção crítica na realidade, os ameaça. Daí a invasão cultural como característica da ação **antidialógica** (1988, p. 151).

Há, contudo, um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação **antidialógica**. É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de carácter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente (1988, p. 151).

Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação **antidialógica** (1988, p. 153).

Após estas análises em torno da teoria da ação **antidialógica**, a que damos carácter puramente aproximativo, repitamos o que vimos afirmando em todo o corpo deste ensaio: a impossibilidade de a liderança revolucionária usar os mesmos procedimentos **antidialógicos** de que se servem os opressores para oprimir. Pelo contrário, o caminho desta liderança há de ser o dialógico, o da comunicação, cuja teoria logo mais analisaremos (1988, p. 160).

Racionalizando a sua desconfiança, fala na impossibilidade do diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, inscrevendo-se, desta maneira, na teoria **antidialógica** da ação (1988, p. 164).

Enquanto na teoria da ação **antidialógica** a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (1988, p. 165).

O *eu* **antidialógico**, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “isto”. (1988, p. 165).

Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria **antidialógica** da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia (1988, p. 167).

Enquanto na teoria **antidialógica** as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens (1988, p. 167).

Enquanto na teoria da ação **antidialógica** a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo (1988, p. 167).

Se, na teoria **antidialógica** da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a

opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação (1988, p. 171).

Enquanto, na teoria da ação **antidialógica**, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares (1988, p. 175).

Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos **antidialógicos** (1988, p.175).

Enquanto, na ação **antidialógica**, a manipulação, “anestesiando” as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica, a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização. Assim como, na ação **antidialógica**, a manipulação serve à conquista, na dialógica, o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização (1988, p. 176).

Por outro lado, a ação cultural **antidialógica** pretende mitificar o mundo destas contradições para, assim, evitar ou obstaculizar, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade (1988, p. 179).

No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação **antidialógica** é a intenção de fazer permanecer, na “estrutura” social, as situações que favorecem seus agentes (1988, p. 179).

No objetivo dominador da ação cultural **antidialógica** se encontra a impossibilidade de superação de seu caráter de ação induzida, assim como, no objetivo libertador da ação cultural dialógica, se acha a condição para superar a indução (1988, p. 179-180).

Esta dicotomia implicaria que o primeiro seria todo ele um momento em que o povo estaria sendo estudado, analisado, investigado, como objeto passivo dos investigadores, o que é próprio da ação **antidialógica** (1988, p. 180-181).

A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação **antidialógica**, que serve à opressão, e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação (1988, p. 183).

Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta

confiança na **antidialogicidade** da concepção “bancária” da educação (1988, p. 81).

Para o “educador-bancário”, na sua **antidialogicidade**, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos (1988, p. 83).

Em verdade, finalmente, não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há **antidialogicidade** em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos (1988, p. 138).

Talvez explique também a **antidialogicidade** daqueles que, embora convencidos de sua opção revolucionária, continuam, contudo, descrentes do povo, temendo a comunhão com ele. É que, sem o perceber, ainda mantêm dentro de si o opressor. Na verdade, temem a liberdade, na medida em que hospedam o “senhor” (1988, p. 153).

A única saída, como mecanismo de defesa também, é transferir ao coordenador o que é a prática normal: *conduzir, conquistar, invadir*, como manifestação de sua **antidialogicidade** (1988, p. 154).

[...] da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, **antiutópico** de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao munido e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (2002, p. 161-162).

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve **autoconfigurar** responsavelmente (1988, p. 9).

Uma solução, no fundo, **autodestrutiva**, necrófila (1988, p. 113).

Aí é que a posição anterior de **autodesvalia**, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança (1987, p. 54).

A **autodesvalia** é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores (1988, p. 50).



É impressionante, contudo, observar como, com as primeiras alterações numa situação opressora, se verifica uma transformação nesta **autodesvalia** (1988, p. 50-51).

Enquanto expressão da ideologia dominante, este mito penetra as massas populares provocando nelas às vezes **autodesvalia** por se sentirem gente de nenhuma ou de muito pouca "leitura" (1999, p. 60).

A posição radical, que é amorosa, não pode ser **autoflageladora**. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (1987, p. 51).

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa **autoformação** de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (1987, p. 111).

Teria sido a experiência de **autogoverno**, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia (1987, p. 66).

Não há **autogoverno** sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o **autogoverno** ou dele termos raras manifestações (1987, p. 70).

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de **autogoverno** (1987, p. 76).

Importávamos o estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de **autogoverno**, inexistente em toda a nossa vida colonial, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao "povo" inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas (1987, p. 79).

Sentíamos, igualmente, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, fortemente marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do **autogoverno** (1987, p. 91).

Por isto, se não é **autolibertação** – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (1988, p. 53).

A luta por esta reconstrução começa no **auto-reconhecimento** de homens destruídos (1988, p. 55).

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz **co-intencionalidade** (1988, p. 56)

Mas, em nada disto pode o educador “bancário” crer. **Con-viver**, simpatizar implicam em comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme (1988, p. 64).

Há uma empatia quase imediata entre as massas e a liderança revolucionária. O compromisso entre elas se sela quase repentinamente. Sentem-se ambas, porque **co-irmanadas** na mesma representatividade, contradição das elites dominadoras (1988, p. 162).

A teoria da ação dialógica e suas características: a **co-laboração**, a união, a organização e a síntese cultural (1988, p. 165).

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em **co-laboração** (1988, p. 165).

A **co-laboração** como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a **co-laboração**. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a *conquista* das massas aos ideais revolucionários, mas para sua adesão (1988, p. 166).

Mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar que possibilitaram a sua “comunhão” com o povo. E esta comunhão, indubitavelmente dialógica, se fez **co-laboração** (1988, p. 169).

A *comunhão* provoca a **co-laboração** que leva liderança e massas àquela “*fusão*” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, sim-pática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora (1988, p. 170).

O que defende a teoria dialógica da ação é que a denúncia do “regime que segrega esta injustiça e engendra a miséria” seja feita *com* suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens e **co-laboração** com eles (1988, p.171).

O ISEB, que refletia o clima de **desalienação** característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de

pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto (1987, p. 98).

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela **desalienação**, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação (1988, p. 30).

Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se **desanimaliza**. No bosque, como no zoológico, continua um “ser fechado em si” – tão animal aqui, como lá (1988, p. 89).

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê* e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário **desideologizar** (1988, p. 172).

A **desproblematização** do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança (2002, p. 81).

A **desproblematização** do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se (2002, p. 82).

Na medida mesma em que a **desproblematização** do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá (2002, p. 129).

**Desproblematizando** o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano (2002, p. 130).

Daí que a massificação implique no **desenraizamento** do homem. Na sua “**destemporalização**”. Na sua acomodação. No seu ajustamento (1987, p. 42).

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua **desumanização**, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (1987, p. 42).

A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à **desumanização** de todos, inclusive dos poderosos (1987, p. 51).

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a **desumanização**, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. [...] Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e **desumanização**, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (1988, p. 30).

A **desumanização**, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a **desumanização** é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a **desumanização**, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (1988, p. 30).

A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da **desumanização** (1988, p. 32).

[...] a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de **desumanização** (1988, p. 41).

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da **desumanização** ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta (1988, p. 61).

Já não estaria a serviço da **desumanização**. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (1988, p. 62).

[...] E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela **desumanização** que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história (1988, p. 74).

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De **desumanização** (1988, p. 75).

[...] poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, **descriticizado**, quedaria o homem acomodado e domesticado (1987, p. 47).

[...] para esta forma rebaixativa, ostensivamente **desumanizada**, característica da massificação (1987, p. 63).

A violência dos opressores que os faz também **desumanizados**, não instaura uma outra vocação – a do ser menos (1988, p. 30).

[...] como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram **desumanizados** pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos (1988, p. 34).

O clima de esperança das sociedades **desalienadas**, as que dão início àquela volta sobre si mesmas, auto-objetivando-se, corresponde ao processo de abertura em que elas se instalam (1987, p. 52).

Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais **desalienada** (1988, p. 70).

Entre se **desalienarem** ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções (1988, p. 35).

Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando a ação transformadora, dará lugar à cultura que se **desaliena** (1988, p. 181).

Tanto quanto o **desumanismo** dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização (1988, p. 130).

O antidiálogo' que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É **desesperançoso**. Arrogante. Auto-suficiente (1987, p. 108).

A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente **desrigoroso**, é a que caracteriza o senso comum (2002, p. 32).

Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonomear-se, se instaura ou se autentica na sua práxis *com* a do povo, nunca no **des-encontro** ou no dirigismo (1988, p.127).

Como antagonônicos, o que serve a uns, necessariamente **des-serve** aos outros (1988, p.143).

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro **desproblematizado** se reduz (2002, p. 161).

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a **desvergonha** da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (2002, p. 30-31).

O do **inacabamento** do ser humano. Na verdade, o **inacabamento** do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há **inacabamento** (2002, p. 55).

A questão substantiva não está por isso no puro **inacabamento** ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital (2002, p. 60-61).

A consciência do **inacabamento** entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair (2002, p. 62).

[...] É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do **inacabamento**, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética (2002, p. 62-63).

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do **inacabamento** o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (2002, p. 64).

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o **inacabamento** de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos (2002, p. 66).

Inacabado e consciente de seu **inacabamento**, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética (2002, p. 124-125).

Esta forma de consciência representa um quase **incompromisso** entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações (1987, p. 59).

É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase **incompromisso** do homem com a existência (1987, p. 60).

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer seu **incompromisso** com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente (1987, p. 60).

É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao **incompromisso** do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade (1987, p. 60).

Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica num **incompromisso** maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade (1987, p. 62).

O **incompromisso** com a existência a que já nos referimos, característico da intransitividade se manifesta assim, numa dose maior de acomodação do homem do que de integração. Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais incomprometido, é na massificação. Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu **incompromisso** com a existência é ainda maior que o verificado no grau da intransitividade. É que o **incompromisso** da intransitividade decorre de uma obliteração no poder de captar a autêntica causalidade, daí o seu aspecto mágico. Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade (1987, p. 63).

Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais **incomprometido**, é na massificação (1987, p. 63).

Ambas, na raiz de sua **inconclusão**, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua **inconclusão** (1988, p. 30).

O homem como um ser inconcluso, consciente de sua **inconclusão**, e seu permanente movimento de busca do ser mais (1988, p. 72).

[...] Têm a consciência de sua **inconclusão**. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na **inconclusão** dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da **inconclusão** dos homens e do devenir da realidade (1988, p. 73).

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da **inconclusão** do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica (2002, p. 15).

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua **inconclusão** é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (2002, p. 55).



A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura **inconclusão**. A **inconclusão**, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital (2002, p. 60-61).

Entre nós, mulheres e homens, a **inconclusão** se sabe como tal. Mais ainda, a **inconclusão** que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (2002, p. 61)

Continuemos a pensar um pouco sobre a **inconclusão** do ser que se sabe inconcluso, não a **inconclusão** pura, em si, do ser que, *no suporte*, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua **inconclusão** num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (2002, p. 63-64).

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da **inconclusão** do ser que se sabe inconcluso –, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando* (2002, p. 65-66).

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua **inconclusão** assumida em que se enraíza a eticidade (2002, p. 66-67).

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a **inconclusão** do ser humano de que se tornou consciente (2002, p. 76).

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha **inconclusão**, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (2002, p. 153).

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como **inconclusão** em permanente movimento na História (2002, p. 154).

Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a **inconclusão** de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes (2002, p. 162).

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, *no suporte*, não se tornou capaz de reconhecer-se **interminado** (2002, p. 63).

Parece-nos este um dado importante para analisar certas formas de comportamento da liderança revolucionária que, mesmo sem o querer, se constitui como tradição das massas populares, embora **não-antagônicas**, como já o afirmamos (1988, p. 163).

É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognoscitivo* do *afetivo* e do *ativo* que, no fundo, são uma totalidade **não-dicotomizável** (1988, p. 172).

Por outro lado, devo sublinhar que, de forma **não-sistemática**, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica (2002, p. 23).

Daí o **não-senso** da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical (2002, p. 54).

Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela **não-captação** da causalidade autêntica (1987, p. 60).

Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela **não-recusa** ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos enquanto válidos (1987, p. 61-62).

Às forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas, interessadas na **não-transformação** da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma (1987, p. 57).

Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista **não-brasileiro**. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro (1987, p. 98).

Preferindo a adaptação *em* que sua **não-liberdade** os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (1988, p. 35).

Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da “contemporaneidade do **não-coetâneo**” (1988, p. 95).

É a consciência do **quase homem massa**, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (1987, p. 61).

Obstaculizar a comunicação é transformá-los em **quase “coisa”** e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários (1988, p. 125).

Se, no primeiro caso, a sua “aderência” ou “quase aderência” ao opressor não lhes possibilita localiza-lo *fora* delas, no segundo, localizando-o, se reconhecem, em nível crítico, em antagonismo com ele (1988, p. 161-162).

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma **em quase “coisa”**, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (1988, p. 165).

Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo “**quase-coisas**” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência da classe oprimida (1988, p. 174).

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham **quase coisificados**” (1988, p. 95).

É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa **um quase compromisso** do homem com a existência. (1987, p. 60).

Esta forma de consciência representa **um quase compromisso** entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações (1987, p. 59).

Esta condição, como já vimos, lhe é imposta pelo fato de as massas populares não terem chegado, ainda, à criticidade ou à **quase criticidade** da realidade opressora (1988, p. 163).

Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela **quase centralização** dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida (1987, p. 59).

Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou **quase tão violento** quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (1988, p. 43).

[...] Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu - “estado de espírito”, o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando **quase desportivamente** perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó (1999, p. 13).

Do ponto de vista autoritariamente elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade **quase natural** do povão (1999, p. 32).

É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da **quase obstinação** com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (2002, p. 15).

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como **um quase-mecanismo** de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (1988, p. 38).

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta **quase aberração**: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário (1988, p. 32-33).

Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção **quase inabalável** é a de que lhes cabe “transferir” ou “levar”, ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas (1988, p. 153).

A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “**quase-coisas**”, necessariamente os constitui desta forma (1988, p. 173).

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se **quase “coisa”** e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (1988, p. 36).

Assim, juntos, **re-criam** criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés (1988, p. 12).

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder **re-existenciar** criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (1988, p. 13).

Deste modo, o educador problematizador **re-faz**, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos (1988, p. 69).

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se **re-faz** (1988, p. 183).

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “**re-ad-mira**” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (1988, p. 69).

[...] vai **re-presentificando-lhes** a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “**re-admiram**” sua admiração anterior no relato da “ad-miração” dos demais (1988, p. 106).

Quanto mais cindem o todo e o **re-totalizam** na **re-admiração** que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área. (1988, p. 106)

Na “codificação” se procura **re-totalizar** o tema cindido, na representação de situações existenciais (1988, p. 116).

Na “descodificação”, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. Este processo de “descodificação” que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na **re-totalização** de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais (1988, p. 116).

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, **re-crio**, e **re-vivo**, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (1999, p. 12).

No esforço de **re-tomar** a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, **re-crio**, **re-vivo**, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (1999, p. 14).

Deixei a casa contente, com a alegria de quem **re-encontra** gente querida (1999, p. 16).

Continuando neste esforço de “**re-ler**” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática [...] (1999, p. 16).

Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, dos começos de minha mocidade e termine agora **re-vendo**, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos (1999, p. 19).

Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “**re-escrita**” do lido [...] (1999, p. 21).

É que para mim, não há assuntos encerrados. É por isso que penso e **re-penso** o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar. Mas, ao pensar e ao **re-pensar** a alfabetização, penso ou **re-penso** a prática em que me

envolvo. Não penso ou **re-penso** o puro conceito, desligado do concreto, para, em seguida, descrevê-lo (1999, p. 36).

Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tomavam distância” do seu mundo e o **re-conheciam**. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo, “saindo” dele, para melhor conhecê-lo (1999, p. 44).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e **re-forma** ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (2002, p. 25).

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o **re-diz** em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando” (2002, p. 38).

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seuajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou **re-olhando** o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração (2002, p.48).

Esta é uma preocupação fundamental da equipe coordenada pelo professor Miguel Arroio e que vem propondo ao país, em Belo Horizonte, uma das melhores **re-invenções** da escola (2002, p. 49).

Obviamente, nem tudo são flores no desenvolvimento de um trabalho como este, num país pobre, pequeno, **recém-independente** do jugo colonial, tendo seu povo e sua liderança de enfrentar um sem-número de dificuldades (1999, p. 45).

[...] cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, vai re-presentificando-lhes a realidade **recém-presentificada** à sua consciência intencionada a ela (1988, p. 106).

Blabláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em **sim-patia** (1988, p. 25).

Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar *ser, com* os outros. É con-viver, **sim-patizar**. Nunca sobrepor-se, nem sequer

justapor-se aos educandos, **des-sim-patizar**. Não há permanência na hipertrofia (1988, p. 64).

Mas, em nada disto pode o educador "bancário" crer. Con-viver, **sim-patizar** implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme (1988, p. 64).

Na primeira hipótese, a liderança revolucionária se faz, dolorosamente, sem o querer, contradição das massas também.

Na segunda, ao emergir a liderança, recebe a adesão quase instantânea e **sim-pática** das massas, que tende a crescer durante o processo de ação revolucionária (1988, p. 162).

A *comunhão* provoca a co-laboração que leva liderança e massas àquela "*fusão*" a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, **sim-pática**, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora (1988, p. 170).



## FORMAÇÃO POR SUFIXAÇÃO

[...] Doutores formados na Europa e cujas idéias eram discutidas em nossas amplamente “**analfabetizadas**” províncias, como se fossem centros europeus (1987, p. 77).

Daí que estimulem todo tipo de ação em que além da visão focalista, os homens sejam “**assistencializados**” (1988, p. 139).

A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, **autarquizadas** (1987, p. 69).

A própria indigência dos centros urbanos, absorvidos e esmagados pela força da grande propriedade **autarquizada**, era um desses obstáculos (1987, p. 73).

[...] poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, **descriticizado**, quedaria o homem acomodado e domesticado (1987, p. 47)

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro **desproblematizado** se reduz (2002, p. 161).

[...] para esta forma rebaixativa, ostensivamente **desumanizada**, característica da massificação (1987, p. 63).

A violência dos opressores, que os faz também **desumanizados**, não instaura uma outra vocação – a do ser menos (1988, p. 30).

[...] como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram **desumanizados** pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos (1988, p. 34).

E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente sua proletarização, ingênua e **emocionalizada**, via na emersão popular [...] (1987, p. 87).

Que seja esta, pois, uma afirmação radicalmente conseqüente, isto é, que se torne **existenciada** pela liderança na sua comunhão com o povo. Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente

autonomear-se, se instaura ou se autentica na sua práxis *com* a do povo, nunca no des-encontro ou no dirigismo (1988, p. 127).

É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, **gregarizados**, se relacionem mecanicistamente (1988, p. 176).

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, **mediatizados** ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (1988, p. 64).

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, **mediatizados** pelo mundo (1988, p. 68).

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, **mediatizados** pelo mundo. **Mediatizados** pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (1988, p. 69).

O diálogo é este encontro dos homens, **mediatizados** pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (1988, p. 78).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, **mediatizados** pelo mundo (1988, p. 84).

A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, **mediatizados** pela realidade (1988, p. 167).

Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente **tecnologizado** (2002, p. 36).

Em minha **andarilhagem** pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas (1999, p. 17).

A “**andarilhagem**” gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, “voam” de um lugar a outro com a rapidez dos faxes, à procura insaciável de mais lucro, não é tratada como *fatalidade*. Não são as classes populares os objetos imediatos de sua malvadez. Fala-se, por isso mesmo, da necessidade de disciplinar a “**andarilhagem**” dos dólares (2002, p. 63).

[...] sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades **epocais**. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques do tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados.” (1988, p. 92).

Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades **epocais**, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.

Uma unidade **epocal** se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude (1988, p. 92).

Temas de caráter universal, contidos na unidade **epocal** mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si (1988, p. 94).

Se olharmos, agora, uma sociedade determinada em sua unidade **epocal**, vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas “situações-limites” (1988, p. 95).

Em círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o *todo* de que participam. São áreas e subáreas que constituem subunidades **epocais**. Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da “contemporaneidade do não-coetâneo” (1988, p. 95).

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades **epocais**. O fato de que indivíduos de uma área não captem um “tema gerador”, só aparentemente oculto ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos (1988, p. 95).

Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade **epocal**, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores” (1988, p. 99).

Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará incluída a principal da sociedade como uma

unidade **epocal** maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área (1988, p. 106).

Por isto é que a reação da juventude não pode ser vista a não ser interessadamente, como simples indício das divergências **geracionais** que em todas as épocas houve e há.

Na verdade, há algo mais profundo. Na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora. Esta rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente. O caráter autoritário perdura (1988, p. 152).

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, **existenciar-se**, historicizar-se (1988, p. 10).

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder **re-existenciar** criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (1988, p. 13).

Não foi por acaso que esse método de conscientização originou-se como método de alfabetização. A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana **existencia-se**, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto (1988, p. 18).

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e **existencia** a comunicação (1988, p. 67).

Porque, ao contrário do animal, os homens podem **tridimensionar** o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais (1988, p. 92).

Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a **absolutização** da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1988, p. 58).

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na **absolutização** da ignorância daqueles a razão de sua existência (1988, p. 59).

Isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da **absolutização da ignorância**, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém (1988, p. 131).

Assim como seria ingênuo esperar das elites opressoras a denúncia deste mito da **absolutização** da ignorância das massas, é uma contradição que a liderança revolucionária não o faça e, maior contradição ainda, que atue em função dele (1988, p. 132).

Enquanto processo, o testemunho verdadeiro que, ao ser dado, não frutificou, não tem, neste momento negativo, a **absolutização** de seu fracasso. Conhecidos são os casos de líderes revolucionários cujo testemunho não morreu ao serem mortos pela repressão dos opressores (1988, p. 176).

No próximo texto se volta a insistir mais uma vez, de um lado, em que não há **absolutização** da ignorância e, do outro, em que o Povo tem o direito de saber melhor o que já sabe e de saber o que ainda não sabe (1999, p. 69).

[...] impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do “povo”, daquele estado de **assistencialização**, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação (1987, p. 77).

Entre nós, até antes da “rachadura” da sociedade brasileira que ofereceu as condições primeiras de participação, aconteceu exatamente o contrário. Era o alheamento do povo, a sua “**assistencialização**” (1987, p. 81).

Há, contudo, em toda esta **assistencialização** manipuladora, um monumento de positividade (1988, p. 149).

Esta mesma fuga acontece, ainda que em escala menor, entre homens do povo, na proporção em que a situação concreta de opressão os esmaga e sua “**assistencialização**” os domestica (1988, p. 155).

Com a sua **autarquização**? A grande propriedade absorvente e asfixiante fazia girar tudo em torno de si (1987, p. 72).

Como a possibilidade de vida urbana, democraticamente urbana, com o poderosismo econômico da grande propriedade? Com a sua **autarquização** (1987, p. 72).

A **desproblematização** do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança (2002, p. 81).

A **desproblematização** do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se (2002, p. 82).

Na medida mesma em que a **desproblematização** do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá (2002, p.129).

Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “**destemporalização**”. Na sua acomodação. No seu ajustamento (1987, p. 42).

Na verdade, o que faz que a estrutura seja estrutura social, portanto histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a **dialetização** de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança mas a “duração” da dialeticidade permanência-mudança (1988, p. 179).

A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a **dialetização** entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (2002, p. 88).

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de **dialogação**, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva” (1987, p. 60).

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica numa **dialogação** eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa **dialogação** do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (1987, p. 60).

É a consciência do quase homem massa, em quem a **dialogação** mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (1987, p. 61).

Não há realmente, como se possa pensar em **dialogação** com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A **dialogação** implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo (1987, p. 69).

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a **dialogação**. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A **dialogação** implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio (1987, p. 70).

Não há autogoverno sem **dialogação**, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações (1987, p. 70).

Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De **dialogação**. Constantemente submetido. “Protegido.” Capaz, na verdade, de algazarra, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção. Voz que o povo inexperimentado dela vai ganhando quando novas condições faseológicas vão surgindo e propiciando a ele os primeiros ensaios de **dialogação** (1987, p. 76).

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a **dialogação**, a

participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o "mutirão" (1987, p. 79).

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a **gregarização** à convivência autêntica. Preferindo a adaptação *em* que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada (1988, p. 35).

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à **magicização** da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos [...] (1999, p. 18).

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da **perfilização** do objeto ou do achado de sua razão de ser (2002, p. 98).

É que a **praticização** destes conceitos é indispensável à ação libertadora (1988, p. 138).

Na verdade, posta uma situação existencial diante de um grupo, inicialmente a sua atitude é a de quem meramente descreve a situação, como simples observador. Logo depois, porém, começa a analisar a situação, substituindo a pura descrição pela **problematização** da situação. Neste momento, chega à crítica da própria existência (1987, p. 150).

Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da **problematização**, que estudaremos no capítulo seguinte (1988, p. 56).

Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da **problematização** dos homens em suas relações com o mundo (1988, p. 67).

Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela **problematização** dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural (1988, p. 100).



[...] Isto é, sem a **problematização** desta falsa consciência do mundo ou sem o aprofundamento de uma já menos falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária (1988, p. 127).

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na **problematização** de sua posição no processo. Na **problematização** da realidade nacional e da própria manipulação (1988, p. 146).

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da **problematização** da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos (1988, p. 150).

Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será, pela **problematização** de sua própria opressão, *que implica sempre uma forma qualquer de ação*, que elas poderão fazê-lo (1988, p. 166).

Daí que insista tanto na **problematização** do futuro e recuse sua inexorabilidade (2002, p. 59).

[...] o homem brasileiro e até as suas elites vinham descambando para a **sectarização** e não para soluções radicais. E a **sectarização** tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de "nascença", ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente "relativo a que atribui valor absoluto" (1987, p. 51).

Este clima de esperança, que nasce no momento exato em que a sociedade inicia a volta sobre si mesma e descobre-se inacabada, com um sem-número de tarefas a cumprir, se desfaz em grande parte sob o impacto da **sectarização**. **Sectarização** que se inicia quando, "rachada" a sociedade fechada, se instala o fenômeno que Mannheim chama de "democratização fundamental", que implica em uma crescente participação do povo no seu processo histórico (1987, p. 55).

É que a **sectarização** é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a **sectarização** é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (1988, p. 25).

A **sectarização**, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada.

Parta de quem parta, a **sectarização** é um obstáculo à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário.

Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela **sectarização** em que se deixam cair, ao responder à **sectarização** direitista (1988, p. 25).

Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma **sectarização** indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária (1988, p. 123).

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a **sectarização**, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação (1988, p. 175).

Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela **sloganização**, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (1987, p. 51).

Por outro lado, preparando-se para depois discutir e perceber os mesmos engodos na propaganda ideológica ou política. Na **sloganização**. Iriam armando-se criticamente para a “dissociação de idéias” de Huxley (1987, p. 121).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela **sloganização**, pela verticalidade, pelos

comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazer-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (1988, p. 52).

Daí que não sejam possíveis a manipulação, a **sloganização**, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da práxis revolucionária. Precisamente porque o são da dominadora (1988, p. 123).

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a **sloganização** o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (1988, p. 134).

Por isto é que o empenho para a união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura “**sloganização**” ideológica. É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognoscitivo* do *afetivo* e do *ativo* que, no fundo, são uma totalidade não-dicotomizável (1988, p. 172).

[...] Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela **subestimação** do homem comum (1987, p. 60).

Se o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de **alogicidade**, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade (1987, p. 63).

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de **criticidade** que não há no simples viver (1987, p. 40-41).

A **criticidade** para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A **criticidade**, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (1987, p. 61).

O que caracteriza o comportamento comprometido e a capacidade de opção. Esta exige, como já salientamos, um teor de **críticidade** inexistente ou vagamente existente na consciência intransitiva [...]Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à **críticidade**, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu compromisso com a existência é ainda maior que o verificado no grau da intransitividade (1987, p. 63).

A acomodação exige uma dose mínima de **críticidade**. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência (1987, p. 74).

O antidiálogo' que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera **críticidade**, exatamente porque desamoroso (1987, p. 108).

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela **críticidade** que a alimenta (1988, p. 25).

Na medida em que esta visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua **críticidade**, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (1988, p. 60).

Esta condição, como já, vimos, lhe é imposta pelo fato de ss massas populares não terem chegado, ainda, à **críticidade** ou à quase **críticidade** da realidade opressora (1988, p. 163).

Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua **críticidade**, superando, com ela, a nossa ingenuidade também (1999, p. 27).

Não há neutralidade aqui também. Como aqui também vamos encontrar a ingenuidade não astuta de que falei, a mesma ingenuidade puramente tática e a mesma **críticidade** (1999, p. 35).

[...] mas sem nenhuma definição do que é verbo e nenhuma consideração teórica a propósito de seus modos e de seus tempos e pessoas, se chega à página 17 com mais um desafio à **críticidade** dos alfabetizandos (1999, p. 50).

Ensinar exige **críticidade** (2002, p. 34).

A necessária promoção da ingenuidade à **críticidade** não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas (2002, p. 36).

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da **críticidade** que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (2002, p. 51).

Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente **dialeticidade** (1988, p. 37).

Desta forma, mais uma vez, é impossível a “inserção crítica”, que só existe na **dialeticidade** objetividade- subjetividade (1988, p. 39).

Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua **dialeticidade**, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar (1988, p. 97).

No fundo, o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscitividade dos indivíduos, através da **dialeticidade** entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da *totalidade* (1988, p. 111).

Este processo de “descodificação” que, na sua **dialeticidade**, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na re-totalização de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais (1988, p. 116).

A união dos oprimidos é um quefazer que se dá, no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isto mesmo, na realidade que só estará sendo autenticamente compreendida, quando captada na **dialeticidade** entre a infra e superestrutura (1988, p. 174).

Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na **dialeticidade** *permanência-mudança*.

Isto é o que explica que a estrutura social, para *ser*, tenha de *estar sendo* ou, em outras palavras: *estar sendo* é o modo que tem a estrutura social de “*durar*”, na acepção bergsoniana do termo (1988, p. 179).

O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da **dialeticidade**

permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens (1988, p. 179).

Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração” da **dialeticidade** permanência mudança (1988, p. 179).

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a **dialogicidade** como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a **dialogicidade** e se faz dialógica (1988, p. 68).

A **dialogicidade** – essência da educação como prática da liberdade

Ao iniciar este capítulo sobre a **dialogicidade** da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo (1988, p. 77).

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua **dialogicidade** comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (1988, p. 83).

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a **dialogicidade** da educação libertadora (1988, p. 87).

Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua **dialogicidade** (1988, p. 103).

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à **dialogicidade** da educação, de que tanto temos falado (1988, p. 115).

Fundados na própria **dialogicidade** da educação, os educadores explicarão a presença, no programa, dos “temas dobradiça” e de sua significação (1988, p. 118).

Impõe-se, pelo contrário, a **dialogicidade** entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em

que se encontram, como um dos pólos da situação concreta de opressão (1988, p. 123).

A sua teoria da ação se contradiria a si mesma se, em lugar da prescrição, implicasse a comunicação, a **dialogicidade** (1988, p. 128).

É neste sentido também que a **dialogicidade** verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (2002, p. 67).

A **dialogicidade** não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (2002, p. 96).

É na **diretividade** da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza (2002, p. 124).

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária **eticidade** que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora (2002, p. 16).

Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da **eticidade**, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico. Mas, faz parte igualmente desta luta pela **eticidade** recusar, com segurança, as críticas que vêm na defesa da ética, precisamente a expressão daquele moralismo criticado (2002, p. 19).

Voltemos um pouco à nossa reflexão anterior. A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a **eticidade** de nossa presença no mundo. **Eticidade**, que não há dúvida, podemos trair (2002, p. 62).

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser

humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a **eticidade** (2002, p. 66-67).

É preciso deixar claro que a transgressão da **eticidade** jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (2002, p. 67).

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a **eticidade** de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a **eticidade** sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (2002, p. 104).

Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à **eticidade** quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética (2002, p. 124-125).

Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à **imperiosidade** da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética (2002, p. 58).

O que pode ocorrer, ao exercer-se uma análise crítica reflexiva, sobre a realidade, sobre suas contradições, é que se perceba a impossibilidade imediata de uma forma determinada de ação ou a sua **inadequacidade** ao momento (1988, p. 125).

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a **ininteligibilidade** das coisas, dos fatos, dos conceitos (2002, p. 42).

De sua posição inicial de "**intransitividade** da consciência", característica da "imersão" em que estava, passava na emersão que fizera para um novo estado – o da "transitividade ingênua" (1987, p. 59).

É evidente que o conceito de "**intransitividade** não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência "intransitiva" é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a



**intransitividade** representa um quase compromisso do homem com a existência (1987, p. 60).

E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da **intransitividade** (1987, p. 60).

Esta nota mágica, típica da **intransitividade**, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes (1987, p. 61).

Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica num compromisso maior ainda com a existência do que o observado na **intransitividade** (1987, p. 62).

O compromisso com a existência a que já nos referimos, característico da **intransitividade** se manifesta assim, numa dose maior de acomodação do homem do que de integração. Mas, onde a dose de acomodação é ainda maior e o comportamento do homem se faz mais incomprometido, é na massificação. Na medida, realmente, em que o homem, transitivando-se, não consegue a promoção da ingenuidade à criticidade, em termos obviamente preponderantes, e chega à transitividade fanática, seu compromisso com a existência é ainda maior que o verificado no grau da **intransitividade**. É que o compromisso da **intransitividade** decorre de uma obliteração no poder de captar a autêntica causalidade, daí o seu aspecto mágico. Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade (1987, p. 63).

Surpreendêramos a apetência educativa das populações urbanas, associada diretamente à transitividade de sua consciência, e certa inapetência das rurais, ligada à **intransitividade** de sua consciência. Hoje, em algumas destas áreas, já em mudança (1987, p. 102).

Não. Sou pobre, respondeu como se estivesse pedindo desculpas à “**norte-americanidade**” por seu insucesso na vida (2002, p. 93).

A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma **pedagogicidade** indiscutível na materialidade do espaço (2002, p. 50).

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de

técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (2002, p. 77-78).

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando **politicidade** da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza (2002, p. 124)

A raiz mais profunda da **politicidade** da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética (2002, p. 124-125).

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da **radicalidade** metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (2002, p. 25-26).

É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a **radicalidade** de meu *eu* (2002, p. 46).

Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à **radicalidade** da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (2002, p. 58).

A **radicalidade** desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica (2002, p. 62).

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e

inquieta, tanto quanto o professor licenciado rompe com a **radicalidade** do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (2002, p. 66-67).

Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária **radicalidade** que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente (2002, p. 112).

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha **radicalidade** na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção (2002, p. 145-146).

Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da **raivosidade** irrefreada (2002, p. 39).

O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em **raivosidade** que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (2002, p. 45).

É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire **raivosidade** que gera um pensar errado e falso (2002, p. 54).

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da **rigoridade**. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (2002, p. 160).

[...] sobre sua própria **situacionalidade**, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em **situacionalidade**, que é a sua posição fundamental (1988, p. 101).

Esta reflexão sobre a **situacionalidade** é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação” (1988, p. 101-102).

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a **substantividade** do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendido

verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de *apreender a substantividade* do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (2002, p. 77).

De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a **substantividade** dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem (2002, p. 123, 124).

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a **substantividade** do conteúdo para que o aluno o fixe (2002, p. 133).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a **boniteza** deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (2002, p. 26).

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de **boniteza**, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (2002, p. 30-31).

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das **bonitezas** de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (2002, p. 31).

A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na **boniteza** das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (2002, p. 50).

Não é possível também formação docente indiferente à **boniteza** e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós (2002, p. 51).

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a **boniteza** e a feiúra do mundo (2002, p. 57-58).

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A **boniteza** de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (2002, p. 67).

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à **boniteza** da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (2002, p. 79-80).

A **boniteza** da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta **boniteza** lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza (2002, p. 106).

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da **boniteza** de minha própria prática, **boniteza** que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador

pertinaz, que cansa mas não desiste. **Boniteza** que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (2002, p. 115-116).

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da **boniteza** da docência e da discência (2002, p. 134)

Nega a si mesmo a participação neste momento de **boniteza** singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento (2002, p. 141)

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a **boniteza** que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (2002, p. 153).

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da **boniteza** e da alegria (2002, p. 160).

Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da **boniteza** do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (2002, p. 162-163).

E grande parte do povo, emergente, mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-**analfabetismo**, passava a joguete dos irracionalismos (1987, p. 87).

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto, e o **assistencialismo** faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados (1987, p. 57).

Os que rejeitavam o **assistencialismo** amaciador ou a força das imposições, ou o fanatismo das “guerras santas”, com todo o seu irracionalismo, e defendiam as transformações profundas, respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito (1987, p. 57).

O grande perigo do **assistencialismo** está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (1987, p. 57).

O **assistencialismo**, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade (1987, p. 58).

No **assistencialismo** não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. . É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do **assistencialismo**, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos (1987, p. 58).

O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o fazem, enquanto classe, é **assistencialismo**, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII (1988, p. 137).

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “**bancarismo**”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições,

apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (1988, p. 61).

A educação problematizadora, que não é **fixismo** reacionário, é futuridade revolucionária (1988, p. 73).

Como a possibilidade de vida urbana, democraticamente urbana, com o **poderosismo** econômico da grande propriedade? Com a sua autarquização? A grande propriedade absorvente e asfixiante fazia girar tudo em torno de si (1987, p. 72).

Oliveira Viana chamou essa absorção esmagadora dos frágeis centros urbanos, pelo grande domínio, de “função desintegradora dos grandes domínios”. Nada escapava ao seu **todo-poderosismo** avassalador (1987, p. 73).

A grande força das cidades estava na burguesia que se fazia opulenta, enriquecendo no comércio e substituindo o **todo-poderosismo** do campo.[...] Doutores formados na Europa e cujas idéias eram discutidas em nossas amplamente “analfabetizadas” províncias, como se fossem centros europeus (1987, p. 77).

E mais adiante, dando provas de até aonde chegava esse **todo-poderosismo**: “O direito de galopar ou esquipar ou andar a trote pelas ruas da cidade repita-se que era exclusivo dos militares e milicianos. O de atravessá-lo senhorialmente a cavalo, era privilégio do homem vestido e calçado à européia” (1987, p. 78).

No isolamento em que crescemos, até internamente? No **todo-poderosismo** dos senhores das “terras e das gentes”? (1987, p. 79).

É a posição de quem se assume como *fragilidade* total diante do **todo-poderosismo** dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar mas que não podem ser “reorientados” ou alterados (2002, p. 129).

Como as internas, as externas tentavam e faziam suas pressões e imposições e também seus amaciamentos, suas soluções **assistencialistas** (1987, p. 57).

Opúnhamo-nos a estas soluções **assistencialistas**, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição (1987, p. 57).



A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “**fixistas**”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens (1988, p. 72).

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão **focalista** dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma *totalidade*. (1988, p. 139).

Tudo isto é que assusta, razoavelmente, aos opressores. Daí que estimulem todo tipo de ação em que, além da visão **focalista**, os homens sejam “assistencializados” (1988, p. 139).

É possível que esse discurso do jovem operário não provocasse nada ou quase nada o militante autoritariamente messiânico. É possível até que a reação do moço mais **revolucionarista** do que revolucionário fosse negativa à fala do favelado, entendida como expressão de quem se inclina mais para a acomodação do que para a luta (2002, p. 91-92).

[...] implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem **absolutizar-se**, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (1987, p. 42).

A liderança revolucionária, pelo contrário, científico-humanista, não pode **absolutizar** a ignorância das massas. Não pode crer neste mito. Não tem sequer o direito de duvidar, por um momento, de que isto é um mito (1988, p. 131).

Sendo históricas estas dimensões do testemunho, o dialógico, que é dialético, não pode importá-las simplesmente de outros contextos sem uma prévia análise do seu. A não ser assim, **absolutiza** o relativo e, mitificando-o, não pode escapar à alienação (1988, p. 175).

[...] a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como **absolutizar** nem uma nem outra (1999, p. 30).

A primeira “**assistencializa**”; a segunda, critica (1988, p. 72).

E, como não podem as elites dominadoras **assistencializar** a todos, terminam por aumentar a inquietação das massas (1988, p. 149).

E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de **criticizar** o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos (1987, p. 106).

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que **criticiza** e promove os participantes do círculo (1988, p. 11-12).

A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão *sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade.

A primeira “assistencializa”; a segunda, **criticiza** (1988, p. 72).

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se **criticiza**. Ao **criticizar-se**, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (2002, p. 34).

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê* e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário **desideologizar** (1988, p. 172).

Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se **desanimaliza**. No bosque, como no zoológico, continua um “ser fechado em si” – tão animal aqui, como lá (1988, p. 89).

Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a **diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (2002, p. 36).

Divinizar ou **diabolizar** a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (2002, p. 37).

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a **diabolizo**, de outro (2002, p. 97).

Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se **dialetizam** no ato de pensar (1988, p. 97).

**Elitizar** os grupos populares com o desrespeito, obviamente, de sua linguagem e de sua visão de mundo, seria o sonho jamais, me parece, a ser logrado dos que se põem nesta perspectiva (1999, p. 32).

Se, pelo contrário, se enfatiza ou **exclusiviza** a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (1988, p. 78).

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, **historicizar-se** (1988, p. 10).

Conscientizar não significa, de nenhum modo, **ideologizar** ou propor palavras de ordem (1987, p. 12).

Afirmamos, pelo contrário, que o diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus *atores, intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o objeto, que é a realidade que os **mediatiza**, tendo, como objetivo, através da transformação daquela, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidualógica. Nesta, o esquema se simplifica (1988, p. 132).

Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os **mediatiza** (1988, p. 178).

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “**miopizar**”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século (2002, p. 142).

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos faros, com o uso da linguagem para penumbrar ou **opacizar** a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (2002, p. 142).

Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “**rigoriza**”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (2002, p. 97).

Esta é a razão também por que o homem de esquerda, ao **sectarizar-se**, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas (1988, p. 26).

Por isto mesmo é que não pode **sloganizar** as massas, mas dialogar com elas para que o seu conhecimento experiencial em torno da realidade, fecundado pelo conhecimento crítico da liderança, se vá transformando em *razão* da realidade (1988, p. 131-132).

O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não **sloganiza** (1988, p. 166).

Problematizar, porém, não é **sloganizar**, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema (1988, p. 167).

Se ocorre é apenas e **exclusivamente** porque a conscientização divisa uma situação real em que os dados mais freqüentes são a luta e a violência (1987, p. 11-12).

É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem **preponderantemente** intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade (1987, p. 60).

Daí que **coerentemente** se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios (1987, p. 36).

Sua ingerência, senão quando **destorcida** e **acidentalmente**, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la (1987, p. 41).

Dependeria de distinguirmos **lucidamente** na época do trânsito o que estivesse *nele*, mas não fosse *dele*. *do* que, estando *nele*, fosse realmente *dele* (1987, p. 48).

Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram **incipientemente** no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade

abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento “ (1987, p. 49).

Outras, a todo o custo, buscando **reacionariamente** entravar o avanço e fazer-nos permanecer **indefinidamente** no estado em que estávamos. Pior ainda, levar-nos a um recuo, em que as massas emergentes, se já não pudessem voltar a ser imersas, fossem levadas à imobilidade e ao mutismo, em nome de sua própria liberdade (1987, p. 49).

De modo geral, porém, quando o oprimido **legitimamente** se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência (1987, p. 50).

A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se **passivamente** diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. O grande mal, porém, estava em que, despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz **preponderantemente** emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de "nascença", ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que **difícilmente** ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (1987, p. 51).

A sua grande preocupação não é, em verdade, ver **criticamente** o seu contexto. Integrar-se com ele e nele. Daí se superporem a ele com receitas tomadas de empréstimo. E como são receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes. Não frutificam, Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade. De tanto insistirem essas sociedades nas soluções transplantadas, sem a devida "redução" que as

adequaria às condições do meio, terminam as suas gerações mais velhas por se entregarem ao desânimo e a atitudes de inferioridade (1987, p. 53).

É **exatamente** por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem **intelectualmente**, mas **vivencialmente** (1987, p. 58).

Uma comunidade **preponderantemente** “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Quase que **exclusivamente** pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, **biologicamente** falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas **fortemente** atrasadas do País. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa (1987, p. 59).

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem **preponderantemente** intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade (1987, p. 60).

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, **preponderantemente** ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não **propriamente** do diálogo, mas da polêmica, Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica

da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais **abertamente** aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais **amplamente** iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (1987, p. 60-61).

Esta posição **transitivamente** crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida **altamente** permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida "mudas", quietas e discursivas, das fases rígidas e **militarmente** autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (1987, p. 62).

A passagem da consciência **preponderantemente** intransitiva para a **predominantemente** transitivo-ingênuo vinha paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira. Era passagem que se fazia automática. Na medida realmente em que se vinha intensificando o processo de urbanização e o homem vinha sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando, assim, num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões e desafios de sua circunstância, começava a se verificar nele a transitividade de sua consciência (1987, p. 62).

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência **dominantemente** transitivo-ingênuo para a **dominantemente** transitivo-crítica, ele não daria **automaticamente**, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial (1987, p. 62).

Merecia, na verdade, meditação de nossa parte, que estávamos participando de uma fase **intensamente** problemática da vida brasileira, as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênuo que, se destorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvalaria para posições mais **perigosamente** míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação

implica num compromisso maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade (1987, p. 62).

[...] que lhe dá Barbu, o seu comportamento não resulta em compromisso porque se faz **acomodadamente**. O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção (1987, p. 63).

Daí a consciência transitivo-ingênuo tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto poder destorcer-se para esta forma rebaixativa, **ostensivamente** desumanizada, característica da massificação (1987, p. 63).

Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o “mutismo” brasileiro. As sociedades a que se nega o diálogo - comunicação - e, em seu lugar, se lhes oferecem “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, se fazem **preponderantemente** “mudas”. O mutismo não é **propriamente** inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor **marcadamente** crítico (1987, p. 69).

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, **marcadamente** autárquico (1987, p. 69).

Como a possibilidade de vida urbana, **democraticamente** urbana, com o poderosismo econômico da grande propriedade? (1987, p. 72).

Não há dúvida, repitamos, de que as disposições que esse clima favorecia se se desenvolvessem seriam antes e **logicamente** as de mandonismo, as do interesse privado sobrepondo-se ao público. As de submissão. As das mãos estendidas como **igualmente** as de distúrbios e ameaças, todas reveladoras do já assinalado mutismo nacional (1987, p. 73).

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes **flexivelmente** democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das conseqüências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais **rigidamente** autoritárias. Acríticas (1987, p. 74).



Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, **irremediavelmente** afastado de qualquer experiência de autogoverno. De dialogação. **Constantemente** submetido.[...] Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção. Voz que o povo inexperimentado dela vai ganhando quando novas condições *faseológicas* vão surgindo e propiciando a ele os primeiros ensaios de dialogação (1987, p. 76).

[...] em um tipo de vida **rigidamente** autoritário, nutrindo-nos de experiências **verticalmente** antidemocráticas, em que se formavam e robusteciam sempre mais as nossas disposições mentais também e **forçosamente** antidemocráticas [...] (1987, p. 76).

A grande força das cidades estava na burguesia que se fazia opulenta, enriquecendo no comércio e substituindo o todo-poderosismo do campo.[...] Doutores formados na Europa e cujas idéias eram discutidas em nossas **amplamente** “analfabetizadas” províncias, como se fossem centros europeus (1987, p. 77).

E mais adiante, dando provas de até aonde chegava esse todo-poderosismo: “O direito de galopar ou esquipar ou andar a trote pelas ruas da cidade repita-se que era exclusivo dos militares e milicianos. O de atravessá-lo **senhorialmente** a cavalo, era privilégio do homem vestido e calçado à européia” (1987, p. 78).

Posição típica ou atitude normal de alienação cultural. A de se voltar **messianicamente** para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares. Inadvertidos de que não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas, inseridos nestas ou naquelas condições especiais de tempo ou de espaços culturais (1987, p. 79).

Onde buscamos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre a qual se tivesse podido fundar **autenticamente** o mecanismo do estado democrático, **messianicamente** transplantado? (1987, p. 79).

No nosso tipo de colonização à base de grande domínio? Nas estruturas feudais de nossa economia? No isolamento em que crescemos, até **internamente**? No todo-poderosismo dos senhores das “terras e das gentes”? Na força do capitão-mor? Do sargento-mor? Dos governadores gerais? Na fidelidade

à Coroa? Naquele gosto excessivo de "obediência", a que Saint-Hilaire se refere como sendo adquirido pelo leite mamado? Nos centros urbanos criados **verticalmente**? (1987, p. 79).

Começando a entender que era a sua crescente participação nos acontecimentos políticos brasileiros que assustava as forças **irracionalmente** sectárias, ameaçadas nos seus privilégios com aquela participação. (1987, p. 81).

Mais **recuadamente** estas alterações tiveram início nos fins do século passado, quando das restrições no tráfico de escravos e, depois, com a abolição da escravatura. (1987, p. 81).

E, com ele, o desenvolvimento crescente da urbanização que, diga-se de passagem, nem sempre vem revelando desenvolvimento industrial e crescimento, em todas as áreas mais **fortemente** urbanizadas do País. Daí o surgimento de certos centros urbanos que, na expressão de um sociólogo brasileiro, revelam mais "inchação" que desenvolvimento (1987, p. 82).

Sentíamos, **igualmente**, que estava a nossa democracia, em aprendizagem, sob certo aspecto, o histórico-cultural, **fortemente** marcada por descompassos nascidos de nossa inexperiência do autogoverno. Por outro, ameaçada pelo risco de não ultrapassar a transitividade ingênua, a que não seria capaz de oferecer ao homem brasileiro, **nitidamente**, a apropriação do sentido **altamente** mutável da sua sociedade e do seu tempo. Mais ainda, não lhe daria, o que é pior, a convicção de que participava das mudanças de sua sociedade. Convicção indispensável ao desenvolvimento da democracia (1987, p. 91).

**Duplamente** importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade. De resto, condições propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se não fossem destorcidas pelos irracionalismos. E isto porque, às épocas de mudanças aceleradas, vem correspondendo uma maior flexibilidade na compreensão possuída pelo homem, que o pode predispor a formas de vida mais **plasticamente** democráticas (1987, p. 91).

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser "teórica". Identifica-se

assim, **absurdamente**, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-la, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, **praticamente**. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa (1987, p. 93).

Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação *eu-tu*, é **necessariamente** uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado **permanentemente** de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo (1987, p. 115).

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, **necessariamente**, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele (1988, p. 9).

**Hegelianamente**, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (1988, p. 10).

Na medida, porém, em que, **sectariamente**, assumam posições fechadas, “irracionais”, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro (1988, p. 25).

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser **autenticamente**. Querem ser, mas temem ser (1988, p. 35).

Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa **paternalistamente**. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (1988, p. 36).

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é **funcionalmente** domesticadora. Libertar-se de sua força exige, **indiscutivelmente**, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (1988, p. 38).

A tendência deste é, então, comportar-se “**neuroticamente**”. O fato existe, mas tanto ele quanto o que dele talvez resulte lhe podem ser adversos. Daí que seja necessário, numa indiscutível “racionalização”, não **propriamente** negá-lo, mas vê-lo de forma diferente. A “racionalização”, como mecanismo de defesa, termina por identificar-se com o subjetivismo. Ao não negar o fato, mas ao distorcer suas verdades, a “racionalização” “retira” as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele **concretamente** e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso. Desta forma, mais uma vez, é impossível a “inserção crítica”, que só existe na dialeticidade objetividade- subjetividade (1988, p. 39).

[...] são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, **interna** ou **externamente**, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros” os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (1988, p. 43).

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. **Consciente** ou **inconscientemente**, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (1988, p. 43).

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” **fatalistamente** a sua exploração. Mais ainda, **provavelmente** assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (1988, p. 51).

Somente quando os oprimidos descobrem, **nitidamente**, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor (1988, p. 52).

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, **erroneamente**, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (1988, p. 52).

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível **puramente** intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (1988, p. 52).

Quanto mais se deixem **docilmente** “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (1988, p. 58).

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais **ingenuamente**, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (1988, p. 60).

Por isto mesmo é que reagem, até **instintivamente**, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro (1988, p. 60).

Não fazemos esta afirmação **ingenuamente**. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar **coerentemente** numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (1988, p. 62).

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, **mecanicistamente** compartimentada, **passivamente** aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber **permanentemente** os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homem fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (1988, p. 62-63).

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” **passivamente** escancarada a ele, a espera de que entre nela, **coerentemente** concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será,

também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz **espontaneamente**. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (1988, p. 63).

Seu ânimo é **justamente** o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os (1988, p. 65).

A educação que se impõe aos que **verdadeiramente** se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, **mecanicamente** compartimentada (1988, p. 67).

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo **exatamente** aí. Enquanto a primeira, **necessariamente**, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (1988, p. 68).

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra **dialogicamente** com os educandos (1988, p. 69).

Mas, **precisamente** porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se **crescentemente** crítica, por isto, cada vez mais desalienada (1988, p. 70).

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem **independentemente** de se eles as percebem ou não, e **independentemente** de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo (1988, p. 72).

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e **necessariamente** inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento (1988, p. 74).

Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação **adocicadamente** paternalista. (1988, p. 81).

Estes, porque não são desafios perceptíveis **reflexivamente**, mas **puramente** “notados” pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem ações decisórias (1988, p. 89).

Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam **incessantemente**. Se, na vida do animal, o *aqui* não é mais que um *habitat* ao qual ele “contata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (1988, p. 90).

Para o animal, **rigorosamente**, não há um *aqui*, um *agora*, um *ali*, um *amanhã*, um *ontem*, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali* (1988, p. 90).

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, **historicamente**, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito **historicamente**, como **historicamente** se objetivam as “situações-limites” (1988, p. 91).

No “mundo” do animal, que não sendo **rigorosamente** mundo, mas *suporte* em que está, não há “situações-limites” pelo caráter a-histórico do segundo, que se estende ao primeiro (1988, p. 91).

Preso **organicamente** a seu *suporte*, o *animal* não se distingue dele (1988, p. 91).

Desta forma, em lugar de “situações-limites”, que são históricas, é o *suporte* mesmo, **maciçamente**, que o limita. O próprio do animal, portanto, não é estar em *relação* com seu *suporte* – se estivesse, o *suporte* seria mundo —, mas adaptado a ele. Daí que, como um “ser fechado” em si, ao “produzir” um ninho, uma colméia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de “atos-limites” – respostas transformadoras. Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, **puramente** estimulante e não desafiadora. Daí que seus produtos, fora de dúvida, “pertencam **diretamente** a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto” (1988, p. 91).

Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, **necessariamente**, é um ser consciência de si, um ser “para si”, não poderia ser, se não *estivesse*

*sendo*, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse (1988, p. 92).

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação **verdadeiramente** transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica (1988, p. 92).

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, **simultaneamente**, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (1988, p. 92).

Frente a este “universo” de temas que **dialeticamente** se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança (1988, p. 93).

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um “tema gerador”, só **aparentemente** oculto ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma “situação-limite” de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos (1988, p. 95).

Esta forma de proceder se observa, não **raramente**, entre homens de classe média, ainda que **diferentemente** de como se manifesta entre camponeses. Seu medo da liberdade os leva a assumir mecanismos de defesa e, através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta. Em face de um problema cuja análise remete à visualização da situação-limite, cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de adentramento no núcleo mesmo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial (1988, p. 96).

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica **exatamente** este movimento do pensar (1988, p. 97)



Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido **difusamente**, passa a ganhar significação na medida em que sofre a “cisão” e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da “cisão” (1988, p. 98).

E, nesta forma expressada de pensar o mundo **fatalistamente**, de pensá-lo **dinâmica** ou **estaticamente**, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores” (1988, p. 98).

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar **concretamente** uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o tema *do silêncio* (1988, p. 98).

Por isto é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, “corrompam” os resultados da análise. O risco está **exatamente** no contrário. Em deslocar o centro da investigação [...] (1988, p. 100).

Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista **mecanicamente** compartimentada, **simplistamente** bem- “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (1988, p. 100-101).

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles **igualmente** marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem **criticamente** sobre sua forma de *estar*, mas **criticamente** atuem sobre a situação em que estão (1988, p. 101).

Na etapa desta **igualmente sui generis** descodificação, os investigadores, ora incidem sua visão crítica, observadora, **diretamente**, sobre certos *momentos* da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes (1988, 104)

Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills, as

coisas mais **aparentemente** pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento (1988, p. 104-105).

Desta forma, a “cisão” que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, **dialogicamente**, ao todo “cindido” que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares (1988, p. 106).

Realmente, se o conteúdo desta ação reflete as contradições, **indiscutivelmente** estará constituído da temática significativa da área (1988, p. 106).

A segunda fase da investigação começa **precisamente** quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições (1988, p. 108).

Uma primeira condição a ser cumprida é que, **necessariamente**, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam (1988, p. 108).

É que este procedimento, embora dialético, pois que os indivíduos, analisando uma realidade estranha, comparariam com a sua, descobrindo as limitações desta, não pode preceder a um outro, exigível pelo estado de *imersão* dos indivíduos: aquele em que, analisando sua própria realidade, percebem sua percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade **distorcidamente** percebida (1988, p. 108).

Para atender, **igualmente**, a esta exigência fundamental, é indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua **objetivamente** uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade (1988, p. 109).

Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem **diferentemente** a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade (1988, p. 109).

[...] abarca **igualmente** o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação (1988, p. 110).

A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, **sistematicamente**, na implantação do plano educativo, transformando o “inérito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (1988, p. 110).

A descodificação das primeiras terá uma iluminação **explicitamente** dialética na descodificação das segundas (1988, p. 110).

Na sua experiência, observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, **diretamente**, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo (1988, p. 110-111).

Por outro lado, observava que, embora a codificação se centrasse nas necessidades sentidas (codificação, contudo, não “inclusiva”, no sentido de José Luís Fiori), os camponeses não conseguiam, no processo de sua análise, fixar-se, **ordenadamente**, na discussão, “perdendo-se”, não raras vezes, sem alcançar a síntese. Assim também não percebiam, ou **raramente** percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas (1988, p. 111).

**Inicialmente**, projeta a codificação (muito simples na constituição de seus elementos) de uma situação existencial. A esta codificação chama de “essencial” – aquela que representa o núcleo básico e que, abrindo-se em leque temático terminativo, se estenderá nas outras, que ele chama de “codificações auxiliares”.

Depois de descodificada a “essencial”, mantendo-a projetada como um suporte referencial para as consciências a ela intencionadas, vai, **sucessivamente**, projetando a seu lado as codificações “auxiliares” (1988, p. 111).

Desta forma, muito mais **rapidamente**, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível” (1988, p. 111).

A estas reuniões de descodificação nos “círculos de investigação temática”[...] assistirão mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou **aparentemente** pouco significativas dos sujeitos descodificadores (1988, p. 112).

**Provavelmente**, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. Talvez, ao serem perguntados **diretamente**, negassem, até mesmo que tomavam, vez ou outra, o seu trago. Frente, porém, à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam (1988, p. 113).

Desta forma, os temas que foram captados dentro de uma totalidade jamais serão tratadas **esquemáticamente** (1988, p. 115).

Este processo de “descodificação” que, na sua dialeticidade, não morre na cisão,[...] se completa na retotalização da totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais **claramente**, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais (1988, p. 116).

Mas, se os homens são seres do quefazer é **exatamente** porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que **necessariamente** o ilumine (1988, p. 121).

A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa **precisamente** que não há revolução com *verbalismo*, nem tampouco com *ateísmo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (1988, p. 122).

Daí que não sejam possíveis a manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da práxis revolucionária. **Precisamente** porque o são da dominadora (1988, p. 123).

As massas populares não têm que, **autenticamente**, “ad-mirar” o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer problematizante dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. No momento em

que se fizesse dialógico, problematizante, ou o dominador se haveria convertido aos dominados e já não seria dominador, ou se haveria equivocado. E se, equivocando-se, desenvolvesse um tal quefazer, pagaria caro por seu equívoco (1988, p. 123).

Do mesmo modo, uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está **redondamente** equivocada e, presa de uma sectarização **indiscutivelmente** mórbida, também não é revolucionária (1988, p. 123).

Mesmo que haja – e **explicitamente** – por parte dos oprimidos, que sempre estiveram submetidos a um regime de expropriação, na luta revolucionária, uma dimensão revanchista, isto não significa que a revolução deva esgotar-se nela (1988, p. 124).

Ação e reflexão e ação se dão **simultaneamente** (1988, p. 125).

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, **dialogicamente**, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo (1988, p. 125-126).

Que seja esta, pois, uma afirmação **radicalmente** conseqüente, isto é, que se torne existenciada pela liderança na sua comunhão com o povo. Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonear-se, se instaura ou se autentica na sua práxis *com* a do povo, nunca no des-encontro ou no dirigismo (1988, p. 127).

**Falsamente** realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução (1988, p. 128).

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento **estritamente** ingênuo da realidade (1988, p. 128).

Daí que toda aproximação que aos oprimidos façam os opressores, enquanto classe, os situa **inexoravelmente** na falsa generosidade a que nos referimos no primeiro capítulo deste trabalho. Isto não pode fazer a liderança revolucionária: ser **falsamente** generosa. Nem tampouco dirigista (1988, p. 130).

Se as elites opressoras se fecundam, **necrofilamente**, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na *comunhão* com eles pode fecundar-se (1988, p. 130).

E o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados **passivamente** (1988, p. 131).

Daí que na teoria desta ação, seus atores, **intersubjetivamente**, incidam sua ação sobre o objeto, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como objetivo, através da transformação desta, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os atores têm, como objetos de sua ação, a realidade e os oprimidos, **simultaneamente** e, como objetivo, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (1988, p. 132).

Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter **eminente** pedagógico (1988, p. 134-135).

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas **simultaneamente**. O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só **economicamente**, mas **culturalmente**, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (1988, p. 135-136).

Em verdade, **finalmente**, não há realidade opressora que não seja **necessariamente** antidialógica, como não há antidiálogo em que o pólo dos opressores não se empenhe, **incansavelmente**, na permanente conquista dos oprimidos (1988, p. 138).

Os conteúdos e os métodos da conquista variam **historicamente**, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (1988, p. 138).

Daí que toda ação que possa, mesmo **incipientemente**, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é **imediatamente** freada pelos opressores através de métodos, inclusive, **fisicamente** violentos (1988, p. 138).

Tudo isto é que assusta, **razoavelmente**, aos opressores. Daí que estimulem todo tipo de ação em que além da visão focalista, os homens sejam “assistencializados” (1988, p. 139).

É que os grupos assistidos vão sempre querendo **indefinidamente** mais e os indivíduos não assistidos, vendo o exemplo dos que o são, passam a inquietar-se por serem assistidos também (1988, p. 149).

**Finalmente**, surpreendemos na teoria da ação antidialógica, uma outra característica fundamental – a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista (1988, p. 149).

Neste sentido, a invasão cultural, **indiscutivelmente** alienante, realizada **maciamente** ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (1988, p. 149).

É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida **deliberadamente**. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são **igualmente** homens dominados, “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão (1988, p. 151).

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos **verticalmente** estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar (1988, p. 152).

Por isto é que a reação da juventude não pode ser vista a não ser **interessadamente**, como simples indício das divergências geracionais que em todas as épocas houve e há.

Na verdade, há algo mais profundo. Na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora. Esta rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente. O caráter autoritário perdura (1988, p. 152).

É que, **indiscutivelmente**, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidades, são homens que estiveram sob a “sobredeterminação” de uma cultura de dominação, que os constituiu como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares e a deformação, no fundo, seria a mesma, se não pior. Estes profissionais, contudo, são necessários à reorganização da nova sociedade (1988, p. 156).

A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer **mecanicamente**, tem, na cultura que **culturalmente** se refaz, por meio desta revolução, o seu fundamental instrumento (1988, p. 156).

[...] da cultura como superestrutura e, não obstante, capaz de manter na infra-estrutura **revolucionariamente** transformando-se, “sobrevivências” do passado [...] (1988, p. 157).

Na revolução cultural, **finalmente**, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste no poder (1988, p. 158).

Como “seres para outro”, a sua transformação interessa **precisamente** à metrópole.

Por tudo isto, é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. Esta, sempre realizada **induzidamente**, ainda que alcance certas faixas da população da “sociedade satélite”, no fundo interessa à sociedade metropolitana (1988, p. 160).

Por tudo isto é que as soluções **puramente** reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegando a assustar e até mesmo a apavorar a faixas mais reacionárias de suas elites, não chegam a resolver suas contradições (1988, p. 160).

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é **exatamente** o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu* (1988, p. 165).

Aqui, **propriamente**, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar (1988, p. 167).

A guerrilha e o campesinato, continuam, se iam *fundindo numa só massa*, sem que ninguém possa dizer em que momento se fez **intimamente** verídico o proclamado e *fomos parte* do campesinato. Só sei (diz ainda Guevara), no que a mim respeita, que aquelas consultas aos camponeses da Sierra converteram a *decisão espontânea e algo lírica* em uma *força de distinto valor e mais serena* (1988, p. 169).

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, **necessariamente**, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço



incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação (1988, p. 171).

Verifica-se, por isto mesmo, na realidade que só estará sendo **autenticamente** compreendida, quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura (1988, p. 174).

É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem **mecanicistamente** (1988, p. 176).

Pelo contrário, é o momento **altamente** pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (1988, p. 178).

Em todo o corpo deste capítulo se encontra firmado, ora **implícita**, ora **explicitamente**, que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la (1988, p. 178).

A ação cultural, ou está, a serviço da dominação – **consciente ou inconscientemente** por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens (1988, p. 179).

Ambas, **dialeticamente** antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança* (1988, p. 179).

No fundo, o que se acha explícita ou **implicitamente** na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na “estrutura” social, as situações que favorecem a seus agentes (1988, p. 179).

Daí que estes, não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas (1988, p. 179).

A colocação que, em termos aproximativos, **meramente** introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido, nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação que serve à opressão e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação (1988, p. 183).

[...] Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos **incautamente** se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu – "estado de espírito", o de Joli, em tais momentos, **completamente** diferente do de quando quase **desportivamente** perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço das gordas galinhas de minha avó (1999, p. 13).

As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando **zombeteiramente**, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas (1999, p. 14).

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram **misteriosamente** sublinhados no silêncio fundo das noites (1999, p. 15).

A decifração da palavra fluía **naturalmente** da "leitura" do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando **superpostamente** a ele (1999, p. 15).

Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi **intensamente** a importância ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis (1999, p. 16).

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não **mecanicamente** memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita (1999, p. 17-18).

Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, **arrogantemente** convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário (1999, p. 26).

É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em **passivamente** receber a palavra – uma espécie de amuleto – que a "parte melhor" do mundo lhe oferece **benevolmente** (1999, p. 28-29).

A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição **mecanicamente** memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão **constantemente** criticado neste texto.

Em certo momento desta exposição disse que, se do ponto de vista objetivo os ingênuos se identificam com os "astutos", distinguem-se, porém, **subjetivamente**. Na verdade, objetivamente uns e outros obstaculizam a emancipação das classes e dos grupos sociais oprimidos. Ambos se acham marcados pela ideologia dominante, elitista, mas só os "astutos", **conscientemente**, assumem esta ideologia como própria. Neste sentido, estes últimos são **conscientemente** reacionários (1999, p. 29).

Por isso é que, neles, a ingenuidade é pura tática. Assim, a única diferença que há entre mim e um educador **astutamente** ingênuo, com relação à compreensão de um dos aspectos centrais do processo educativo está em que, sabendo ambos, ele e eu, que a educação não é neutra, somente eu o afirmo (1999, p. 29-30).

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem **dialeticamente**. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (1999, p. 30).

De seu ângulo, assim como o processo de alfabetização de adultos **autoritariamente** se centra na doação da palavra dominante – e da temática a ela ligada – aos alfabetizando [..] (1999, p. 32).

Do ponto de vista **autoritariamente** elitista, por isso mesmo reacionário, há uma incapacidade quase natural do povão. Incapaz de pensar certo, de abstrair, de conhecer, de criar, eternamente "de menor", **permanentemente** exposto às idéias chamadas exóticas, o povão precisa de ser "defendido". A sabedoria popular não existe, as manifestações autênticas da cultura do povo não existem, a memória de suas lutas precisa ser esquecida, ou aquelas lutas contadas de maneira diferente; a "proverbial incultura" do povão não permite que ele participe **ativamente** da reinvenção constante da sua sociedade (1999, p. 32).

O Brasil foi "inventado" de cima para baixo, **autoritariamente**. Precisamos reinventá-lo em outros termos (1999, p. 35).

Quanto mais **conscientemente** faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação (1999, p. 40-41).

[...] tendo de superar legados **fortemente** negativos de séculos de colonialismo, entre os quais a escassez de quadros nacionais, hoje ainda **quantitativamente** insuficientes para as tarefas que a reconstrução nacional demanda (1999, p. 45).

Em todo o *Caderno*, do começo ao fim, se problematizam **constantemente** os alfabetizandos para que escrevam e leiam praticando a escrita e a leitura. Se, em lugar nenhum é possível escrever sem praticar a escrita, numa cultura de memória **preponderantemente** oral como a são-tomense, um programa de alfabetização precisa, de um lado, respeitando a cultura como está sendo no momento, estimular a oralidade dos alfabetizandos nos debates, no relato de histórias, nas análises dos fatos; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever (1999, p. 48).

Considerando ainda o caráter oral da cultura, no estado em que se encontra, sugere-se aos animadores que, não apenas com relação a este texto, mas com relação a todos, façam uma leitura primeira, em voz alta, **pausadamente**, que deve ser seguida **silenciosamente** pelos alfabetizandos (1999, p. 49).

Participar, **conscientemente**, nos esforços da reconstrução nacional é um dever que o homem novo e a mulher nova exigem de si mesmos (1999, p. 85).

No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver **principalmente** com a marca oral de minha escrita (2002, p. 14).

É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que **puramente** *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica **permanentemente** presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (2002, p. 15).

Em tempo algum pude ser um observador “**acinzentadamente**” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição **rigorosamente** ética (2002, p. 15).

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota **expressivamente** a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora (2002, p. 16).

[...] golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar **mentirosamente**, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos **grosseiramente** imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo* (2002, p. 17).

É não só interessante mas **profundamente** importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (2002, p. 18).

De quando em vez, ao longo deste texto, volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática **especificamente** humana (2002, p. 19).

Não é possível ao sujeito ético viver sem estar **permanentemente** exposto à transgressão da ética. Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é **exatamente** esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto **reconhecidamente** farisaico. Mas, faz parte **igualmente** desta luta pela eticidade recusar, com segurança, as críticas que vêm na defesa da ética, **precisamente** a expressão daquele moralismo criticado. Em mim a defesa da ética jamais significou sua distorção ou negação (2002, p. 19).

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se **social e historicamente** não como um “a priori” da História (2002, p. 20).

[...] é exigência da prática educativa mesma **independentemente** de sua cor política ou ideológica (2002, p. 23).

E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” **meramente** transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (2002, p. 28-29).

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, **mecanicamente** memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras

quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas **raramente** ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa **mecanicistamente**. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo (2002, p. 29-30).

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais **metodicamente** rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta **indiscutivelmente** um certo saber, não importa que **metodicamente** desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum (2002, p. 32).

Porque, dirá um educador **reacionariamente** pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (2002, p. 34).

[...] e o que resulta de procedimentos **metodicamente** rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, **metodicamente** “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (2002, p. 34).

[...] aproximando-se de forma cada vez mais **metodicamente** rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência (2002, p. 35)

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo **histórica e socialmente** construída e reconstruída. **Precisamente** porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá **automaticamente**, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é **exatamente** o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo **altamente** tecnologizado. E não vai nesta consideração ‘nenhuma arrancada **falsamente** humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração

de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma **criticamente** curiosa (2002, p. 35-36).

[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é **substantivamente** formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma **altamente** negativa e perigosa de pensar errado (2002, p. 37).

[...] se não se acha “trabalhado” **mecanicamente**, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais **ameaçadoramente** comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, **necessariamente**, comunicabilidade (2002, p. 42).

[...] mas submetê-las à análise **metodicamente** rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (2002, p. 51).

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, **substantivamente**, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição (2002, p. 51).

O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “**afetivamente**” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio (2002, p. 56).

[...] a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria **inevitavelmente** a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério (2002, p. 56)

É fundamental insistirmos nela **precisamente** porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética (2002, p. 62-63).

Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, de vez em quando criticada neste texto, e aplicada **preponderantemente** às situações em que o paciente são as classes populares. “Não há o que fazer, o desemprego é uma fatalidade do fim do século.” (2002, p. 63).

Como educador, devo estar **constantemente** advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos (2002, p. 66).

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais **precisamente**, a sua sintaxe e a sua prosódia;[...]o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade, que se furta ao dever de ensinar, de estar **respeitosamente** presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios **fundamentalmente** éticos (1999, p. 66).

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, **historicamente**, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, **existencialmente** cansados, cair no indiferentismo **fatalistamente** cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (2002, p. 74).

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, **fundamentalmente** anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (2002, p. 88).

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática **messianicamente** autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares (2002, p. 91).

É possível que esse discurso do jovem operário não provocasse nada ou quase nada o militante **autoritariamente** messiânico. É possível até que a reação do moço mais revolucionarista do que revolucionário fosse negativa à fala do favelado, entendida como expressão de quem se inclina mais para a acomodação do que para a luta (2002, p. 91-92).

Sua luta foi mais importante na constituição do seu novo saber do que o discurso sectário do militante **messianicamente** autoritário (2002, p. 92).

O exercício da curiosidade a faz mais **criticamente** curiosa, mais **metodicamente** “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (2002, p. 97).

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais **eticamente** vá assumindo a responsabilidade de suas ações (2002, p. 104).

Nenhum destes termos pode ser **mecanicistamente** separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha



autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos[...] (2002, p. 107).

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero **preponderantemente** a minha (2002, p. 107).

O que é preciso, **fundamentalmente** mesmo, é que o filho assuma **eticamente, responsabilmente**, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir (2002, p. 120).

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia,[...]quanto à que, pelo contrário, **reacionariamente** pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (2002, p. 122-123).

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação **especificamente** humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza (2002, p. 124).

Somente quem escuta **paciente e criticamente** o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar **impositivamente** (2002, p. 127-128).

É claro que já não se trata de asfixia **truculentamente** realizada pelo rei despótico sobre seus súditos[...] (2002, p. 128).

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz **metodicamente** rigorosa. E a curiosidade assim **metodicamente** rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição **verdadeiramente** científica (2002, p. 139).

O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza **inquieta** indagadora, buscadora, de homens e de mulheres que se perdem ao perderem a liberdade.

É **exatamente** por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias (2002, p. 149).

Em face de um problema cuja análise remete à visualização da situação-limite", cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de **adentramento** no núcleo mesmo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial (1988, p. 96).

A insistência na quantidade de leituras sem o devido **adentramento** nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita (1999, p. 17-18).

“Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o **adentramento** crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (1999, p. 33).

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de **desvelamento** que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (2002, p. 134)

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu **enfeamento**, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista (2002, p.162).

Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no **enraizamento** que

os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (1988, p. 25).

Cada representação da situação apresenta um número determinado de elementos a serem decodificados pelos grupos de **alfabetizandos**, com o auxílio do coordenador de debates (1987, p. 110).

O **alfabetizando** ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a decodificar (1988, p. 11).

Ao objetivar seu mundo, o **alfabetizando** nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura” (1988, p. 11).

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o **alfabetizando** em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (1988, p. 13).

Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos **alfabetizandos** (1999, p. 19).

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o **alfabetizando**, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido (1999, p. 19).

Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o **alfabetizando** (1999, p. 19).

[...] costumávamos desafiar os **alfabetizandos** com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo (1999, p. 21).

[...] Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se **alfabetizandos** ou participantes de cursos universitários[...] (1999, p. 26).

Do ponto de vista crítico e democrático como ficou mais ou menos claro nas análises anteriores, o **alfabetizando**, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito (1999, p. 29).

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos **alfabetizandos** e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (1999, p. 29).

De seu ângulo, assim como o processo de alfabetização de adultos autoritariamente se centra na doação da palavra dominante – e da temática a ela ligada – aos **alfabetizandos** [...] (1999, p. 32).

Eu não poderia assessorar um governo que, em nome da primazia da “aquisição” de técnicas de ler e de escrever palavras por parte dos **alfabetizandos**, exigisse de mim ou simplesmente sugerisse que eu fizesse a dicotomia entre a leitura do texto e leitura do contexto (1999, p. 38).

[...] no quadro do IDAC estão funcionando 394 círculos de cultura com a participação de perto de 14 mil **alfabetizandos** (1999, p. 43).

O grupo de **alfabetizandos** olhava em silêncio a codificação (1999, p. 44).

O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos **alfabetizandos**, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa (1999, p. 44).

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos **alfabetizandos** enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (1999, p. 44-45).

Relação que inexiste toda vez que, na prática, o **alfabetizando** é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador (1999, p. 45).

Não me parece necessário, aqui, insistir demasiado no que esta primeira página do *Caderno de Exercícios*, que começa a ser usado quando os **alfabetizandos** já são capazes de ler pequenas sentenças, pode oferecer a educadores e educandos como reflexão em torno da importância da prática para o ato de conhecimento (1999, p. 46).

O espaço que se segue, em branco, é para uso dos **alfabetizandos** (1999, p. 47).

Mais uma vez, o espaço em branco como convite aos **alfabetizandos** para que se arrisquem a escrever. Em todo o *Caderno*, do começo ao fim, se

problematizam constantemente os **alfabetizandos** para que escrevam e leiam praticando a escrita e a leitura (1999, p. 48).

[...] respeitando a cultura como está sendo no momento, estimular a oralidade dos **alfabetizandos** nos debates, no relato de estórias, nas análises dos fatos; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever (1999, p. 48).

[...] façam uma leitura primeira, em voz alta, pausadamente, que deve ser seguida silenciosamente pelos **alfabetizandos** (1999, p. 49).

No esforço de continuar desafiando os **alfabetizandos** a ler criticamente e a escrever, ao mesmo tempo que se prossegue no estímulo à sua oralidade, se lhes propõe o seguinte exercício, na página 12:[...] (1999, p. 49).

[...] mas sem nenhuma definição do que é verbo e nenhuma consideração teórica a propósito de seus modos e de seus tempos e pessoas, se chega à página 17 com mais um desafio à criticidade dos **alfabetizandos** (1999, p. 50).

Se se observa bem o *Caderno de Exercícios*, de que venho agora transcrevendo partes, se nota como o desafio à percepção crítica dos **alfabetizandos** gradualmente cresce, página a página, bem como o chamamento a que se experimentem na escrita (1999, p. 50).

Depois da leitura da estória da página 22, com que se reconhece, na forma escrita, o que já se conhecia na oralidade, se propõe, na página 23, como desafio aos **alfabetizandos**, para que escrevam também o seguinte texto[...] (1999, p. 53).

Na página seguinte se volta a insistir junto aos **alfabetizandos** que escrevam e sugere-se a criação, no caso em que o façam, de antologias de estórias populares (1999, p.54).

Desta forma, na medida em que ambos – liderança e povo – se vão **criticizando**, vai a revolução defendendo-se mais facilmente dos riscos dos burocratismos que implicam novas formas de opressão e de “invasão”, que são sempre as mesmas (1988, p. 158).

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, **criticizando-se**, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência (2002, p. 34-35).

**Desproblematizando** o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano (2002, p. 130).

Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “**rigorizando-se**” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (2002, p. 34).

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e **verticalizando** a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (2002, p. 144).

Têm uma profunda intuição da força **criticizante** do diálogo (1988, p. 146).

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *ser mais*. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e **desumanizante**, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos (1988, p. 34).

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio **desumanizante** e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco”... (1988, p. 46).

Denúncia de uma realidade **desumanizante** e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico (1988, p. 73).

É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto **desumanizante** continue (1988, p. 79).

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão **desumanizante**, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados” (1988, p. 95).

O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, **desumanizante** dos homens (1988, p. 126).

Este “medo da liberdade”, em técnicos que não chegaram sequer a fazer a descoberta de sua ação invasora, é maior ainda, quando se lhes fala do sentido **desumanizante** desta ação (1988, p. 154).

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação **desumanizante** e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (2002, p. 88).

Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem **desumanizante** (2002, p. 93).

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, **fundante** de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir (2002, p. 120).

Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa **humanizante** não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante (2002, p. 130).

A ideologia fatalista, **imobilizante**, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo (2002, p. 21).

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e **imobilizante**, não seja criticamente esperançosa (2002, p. 81).

O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico. Não pode ser um quefazer **problematizante** dos homens-mundo ou dos homens em suas relações com o mundo e com os homens. No momento em que se fizesse dialógico, **problematizante**, ou o dominador se haveria convertido aos dominados e já não seria dominador, ou se haveria equivocado (1988, p. 123).

De uma pedagogia **problematizante** e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas (1988, p. 135).

Mesmo porque, na relativa experiência que temos tido com massas populares, como educador, com uma educação dialógica e **problematizante**, vimos acumulando um material relativamente rico, que foi capaz de nos desafiar a correr o risco das afirmações que fizemos (1988, p. 184).

Como meio de resposta a ele, é a informação formadora e não **sloganizante**, domesticadora, em torno dos mais mínimos problemas que tenham que ver com o destino do país (1999, p. 41).

Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição **transitivante** ingênua (1987, p. 86).

[...] com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato **cognoscente** (1988, p. 26).

[...] e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato **cognoscente**. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato **cognoscente** de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos **cognoscentes**, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos **cognoscentes**, em torno do mesmo objeto cognoscível (1988, p. 68).

O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato **cognoscente** frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato **cognoscente** (1988, p. 69).

[...] uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato **cognoscente** é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no quefazer do educador-educando.

Não é sujeito **cognoscente** em um, e sujeito *narrador* do conteúdo conhecido em outro (1988, p. 69).

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato **cognoscente**, na cognoscibilidade dos educandos (1988, p. 69).

Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato **cognoscente**, desvelador da realidade (1988, p. 72).

Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato **cognoscente**, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham (1988, p. 74).

[...] se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato **cognoscente** sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (1988, p. 83).



[...] em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação **cognoscente** sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação (1988, p. 100).

As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos **cognoscentes**, incidem sua reflexão crítica (1988, p. 109).

Como a descodificação é, no fundo, um ato **cognoscente**, realizado pelos sujeitos descodificadores, e como este ato recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação (1988, p. 110).

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato **cognoscente** do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos **cognoscentes**, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo (1988, p. 125-126).

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito **cognoscente**, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (2002, p. 134-135).

Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “**assistencializadora**”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes... (1987, p. 93).

Superada a contradição, o que antes era mera transformação “**assistencializadora**” em benefício, sobretudo, da matriz, se torna desenvolvimento verdadeiro, em benefício do “ser para si” (1988, p. 160).

Neste sentido é que toda investigação temática de caráter **conscientizador** se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar (1988, p. 102).

Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e **conscientizador**, não apenas é um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um

*convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (1988, p. 156).

Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço **conscientizador** que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra (2002, p. 93).

Daí que, **conscientizadora** também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (1988, p. 87).

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia **conscientizadora**, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (1988, p. 97).

A significação **conscientizadora** da investigação dos temas geradores. Os vários momentos da investigação (1988, p. 100).

Daí também o imperativo de dever ser **conscientizadora** a metodologia desta investigação (1988, p. 103).

Todo este debate é altamente **criticizador** e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado (1987, p. 111).

[...] haveria de ser a de uma educação crítica e **criticizadora** (1987, p. 86).

E, quanto mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa **criticizadora** (1987, p. 88).

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia **humanizadora**, [...] (1988, p. 55).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, **interferidora** na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (2002, p. 85).

A educação **liberadora** é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da

liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (1988, p. 9).

A pedagogia do oprimido é, pois, **liberadora** de ambos, do oprimido e do opressor (1988, p. 9-10).

Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambigüidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação **liberadora** da consciência humana. A antropologia acaba por exigir e comandar uma política (1988, p. 10).

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito é o **mediatizador** de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (1988, p. 68).

Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não **mediatizador** da reflexão crítica de ambos (1988, p. 69).

[...] os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade **mediatizadora** que, problematizada, os desafia (1988, p. 167).

As formas de ação cultural, em situações distintas como estas, têm, contudo, o mesmo objetivo: aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é **mediatizadora** entre eles e os opressores, visível ou não (1988, p. 174).

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente **memorizador**, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual **memorizador**, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória [...] (2002, p. 29-30).

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e **ocultadora** de verdades (2002, p. 111).

Deste modo, o educador **problematizador** re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos (1988, p. 69).

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador **problematizador** é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do *logos* (1988, p. 69-70).

[...] e que se acham retomados e propostos de modo **problematizador** nos textos que compõem os *Cadernos de Cultura Popular*, empregados na pós-alfabetização (1999, p. 42-43).

[...] que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “**problematizador**” (2002, p. 28).

A concepção **problematizadora** e libertadora da educação. Seus pressupostos (1988, p. 62).

Ao contrário da “bancária”, a educação **problematizadora**, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação (1988, p. 67).

Neste sentido, a educação libertadora, **problematizadora**, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (1988, p. 68).

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação **problematizadora** coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (1988, p. 68).

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a **problematizadora**, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí (1988, p. 68).

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação **problematizadora** – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (1988, p. 68).

Em verdade, não seria possível à educação **problematizadora**, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (1988, p. 68).

A prática **problematizadora**, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando (1988, p. 69).

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação **problematizadora**, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade (1988, p. 70).

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática **problematizadora**, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação (1988, p. 71).

A educação **problematizadora** se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham (1988, p. 72).

A **problematizadora**, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação (1988, p. 72).

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a **problematizadora** parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens (1988, p. 72).

Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção **problematizadora** reforça a mudança.

Deste modo, a prática “bancária”, implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção **problematizadora** que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária.

A educação **problematizadora**, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária (1988, p. 73).

Em *Ação Cultural para a libertação*, discutimos mais amplamente este sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) **problematizadora** (1988, p. 73).

[...] a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática **problematizadora**, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema (1988, p. 74).

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação **problematizadora**, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação (1988, p. 75).

Esta é a razão por que a concepção **problematizadora** da educação não pode servir ao opressor (1988, p. 75).

[...] a propósito da educação **problematizadora**, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo (1988, p. 77).

Para o educador-educando, dialógico, **problematizador**, o conteúdo programático da educação não é uma doação [...] (1988, p. 83).

Educação e investigação temática, na concepção **problematizadora** da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (1988, p. 102).

Enquanto na prática "bancária" da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática **problematizadora**, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (1988, p. 102).

Se, na etapa da alfabetização, a educação **problematizadora** e da comunicação busca e investiga a "palavra geradora", na pós-alfabetização, busca e investiga o "tema gerador" (1988, p. 102).

Se este é o objetivo da educação **problematizadora** que defendemos, a investigação temática, que a ela mais que serve, porque dela é um momento, a este objetivo não pode fugir também (1988, p. 111).

Funcionaria a dramatização como codificação, como situação **problematizadora**, a que se seguiria a discussão de seu conteúdo (1988, p. 118).

Outro recurso didático, dentre de uma visão **problematizadora** da educação e não “bancária”, seria a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de livros, começando-se por trechos (1988, p. 118).

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, **problematizadora** de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como *Pedro, Antônio*, com *Josefa*, com toda a significação profunda que tem esta descoberta (1988, p. 173).

[...] é que eles se entreguem à curiosidade crítica dos educandos e não que sejam lidos mecanicamente. A linguagem dos textos é desafiadora e não **sloganizadora** (1999, p. 39).

Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a **branquitude** das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a **branquitude** de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (2002, p. 40).

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da **branquitude** sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados (2002, p. 67).

Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz **concretude** na **concretude** de outros anseios (1988, p. 34).

Não há dúvida, porém, de que, se este reconhecimento ainda não significa que sejam sujeitos, concretamente, “significa, disse um aluno nosso, serem sujeitos em esperança”. E esta esperança os leva à busca de sua **concretude** (1988, p. 127-128).

Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a **concretude** da prática educativa (2002, p. 115).

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da **incompletude** (2002, p. 153).

A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, **indicotomizáveis**, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (2002, p. 31).

É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognoscitivo* do *afetivo e do ativo* que, no fundo, são uma totalidade **não-dicotomizável** (1988, p. 172).