

JOANA D'ARC DE SOUZA

**INTERDISCIPLINARIDADE FREIREANA COMO AÇÃO DIALÓGICA:
A CONTRIBUIÇÃO DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FREIRE E BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2007

JOANA D'ARC DE SOUZA

**INTERDISCIPLINARIDADE FREIREANA COMO AÇÃO DIALÓGICA:
A CONTRIBUIÇÃO DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FREIRE E BAKHTIN**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 06 de junho de 2007.

Dra. Maria Marta Furlanetto

Professor orientador

Universidade do Sul de Santa Catarina

Dr. Luís Alberto Hebeche

Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Fábio Rauen

Universidade do Sul de Santa Catarina

A minha filha Guidja, presente eterno de vida.

Minha Mãe Isabel, força e oração.

Meus irmãos, os melhores amigos.

Deus, meu Caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver esse momento único e pelo prazer de poder compartilhá-lo.

Aos amigos, pela oportunidade de admirá-los sempre.

À Professora Dr^a Maria Marta Furlanetto, amável educadora, por incentivar, com carinho e paciência, ajudando a desenvolver um tema, quando existiam somente idéias latentes – Meu especial agradecimento.

A todos os educadores que fizeram parte desta pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

Obrigada.

“Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação traz o viés discursivo de Paulo Freire ao compromisso, como ação dialógica, de quem educa, considerando a contribuição teórica de uma aproximação entre Freire e M. Bakhtin. Investiga-se a presença de palavras-chave freireanas no discurso escrito do educador. Estabelece-se o registro do compromisso interdisciplinar e das possibilidades de sentido freireano interpenetrado no diálogo desse educador-autor. Salientam-se explicações teóricas e experienciais freireanas para melhor compreensão da dialogia; em Bakhtin, a exploração do princípio dialógico, com igual valor para seus interlocutores. Mostra-se, com isso, a real práxis do educador-autor inserido na realidade educacional brasileira. A análise contextual das palavras-chave (e de sua ausência) mostrou que o educador de hoje está distante da educação dialógica. Suas práticas, suas leituras, suas vivências, seus dizeres ainda são monológicos. O “diálogo” que se manifesta se dá entre diferentes iguais monológicos.

Palavras-chave: Dialogia. Monologia. Discurso. Paulo Freire. M. Bakhtin.

ABSTRACT

The present paper brings a discourse bias on Paulo Freire to the commitment, as dialogic action, from the educator, considering the theoretical approach contribution between Freire and M. Bakhtin. The presence of Freire word-key has been investigated in the educator's written speech. The schedule of interdisciplinary commitment and possibilities of Freire meanings interpenetrated in the dialogue of this educator-author are established. Theoretical explanations and Freire experiences for better dialogic understanding are juttet; in Bakhtin, dialogic principle exploration, with equal value for its interlocutors. From this, the Real praxis educator-author inserted in the brazilian educational reality is shown. The contextual analysis of key-words (and its absence) showed that the nowadays educator is far from a dialogic education. The educator's practical, readings, experiences and speech are still monologues. The "dialogue" is between different/equal monologues.

Keywords: Dialogic. Monologue. Speech. Paulo Freire. M. Bakhtin.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos municípios abrangidos pela pesquisa.	50
Tabela 2 – Códigos dos municípios elencados, conforme metodologia.....	64
Tabela 3 – Relação dos municípios com números de turma e alunos, respectivamente.	65
Tabela 4 – Ocorrência de palavras-chave do universo freireano no discurso dos educadores.	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	17
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4 O UNIVERSO SIGNIFICATIVO FREIREANO	54
4.1 PALAVRAS-CHAVE – SENTIDOS EM FREIRE E EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	54
4.2 ANÁLISE DAS PALAVRAS-CHAVE	64
4.2.1 AS FRASES DOS EDUCADORES-AUTORES (AUSÊNCIA E PRESENÇA)	65
4.2.2 ANALISANDO AS PALAVRAS-CHAVE	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	93
ANEXO A – AMOSTRA DE TEXTOS DOS EDUCADORES	94

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto, ético-política. No campo da educação, proporcionando a fundamentação para discutir questões pedagógicas, a presente dissertação traz o olhar e o viés discursivo de Paulo Freire ao compromisso de quem educa, considerando a contribuição teórica de uma aproximação entre Freire e M. Bakhtin.

Para tanto, investiguei a presença, nos discursos escritos, de palavras geradoras que circulam no espaço social daquele que educa (o sujeito em sua posição de educador), e que dialeticamente é educado – para verificar se existem ou não, no compromisso de quem educa, traços daquilo que constitui a interdisciplinaridade freireana.

Nos últimos 40 anos, nas universidades e faculdades brasileiras, as idéias, leituras, concepções pedagógicas e a formação docente passaram a integrar em seus currículos disciplinares a obra de Paulo Freire – que, mesmo em exílio, deixou seu trabalho germinado no Brasil; com reforço prático e teórico maior após seu retorno, no final dos anos 70.

Na segunda metade da década de 90, o governo brasileiro sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e iniciou a implantação da nova estrutura dela decorrente, com um forte empenho na formulação e disseminação de novos parâmetros curriculares nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação brasileira traz a perspectiva metodológica de Freire como ação interdisciplinar da educação, retratando o diálogo da pedagogia freireana. Hoje, pela LDB, a *formação continuada do professor em serviço é um direito*.

Diz a Lei em seu artigo 63, III – [Os institutos superiores de educação manterão] “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Art. 67, II – [Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes...] “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Art. 67, parágrafo único – “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” Art. 87, § 1º. “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” Art. 87, § 3º, III – [Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá] “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos de educação a distância”.

A partir de 2006, fim da “Década da Educação”, somente, conforme o § IV do art. 87 (LDB/96), *serão admitidos docentes habilitados em nível superior*.

Verifica-se, na obra de Freire *Pedagogia da autonomia* (1997), cujo subtítulo é *Saberes necessários à prática educativa*, o paradigma epistemológico, político e pedagógico da educação, mostrado nos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, no *Relatório Jacques Delors*. Este relatório representa o pensamento oficial da humanidade neste novo milênio, já que resultou da contribuição de educadores de todo o planeta, tendo sido publicado sob a chancela da UNESCO. Este documento concentra-se no *aprender permanente*. O *Relatório Delors* é um dos poucos documentos da UNESCO que não traz o clássico aviso de que o órgão não se responsabiliza pelas opiniões expedidas.

Essa ação pedagógica retratada por Jacques Delors, através da interdisciplinaridade, aponta para a formação do sujeito social. Falar em interdisciplinaridade significa recolocar a questão da natureza e da finalidade da própria educação. Aqui, Freire atenta para a essência do componente ético e ontológico da formação do professor e da professora.

Em essência, ser professor hoje não é nem mais fácil nem mais difícil do que sempre foi. É diferente. O papel do professor vem mudando. Novos espaços do conhecimento são criados a todo instante. O ciberespaço, na formação e na aprendizagem a distância, também disponibiliza serviços que respondem às demandas do conhecimento; o tempo de aprender é permanentemente *sempre*. Por isso, conforme Freire, ser professor é adquirir sempre uma nova identidade.

No presente trabalho, procurei não os aspectos técnico-pedagógicos da formação do professor, mas a relação interdisciplinar freireana como ação dialógica nas palavras-chave usadas pelo docente que, nesse momento, escreve, como professor. Ater-me-ei não a questões de, por exemplo, na alfabetização o elenco profissional ser majoritariamente feminino, mas à exigência ontológica do ser – o construir-se no ensinar e no aprender e, como meio de investigação, o que se diz sobre o significado das escolhas (as marcas imediatas, aqui, são palavras selecionadas para compor um texto, como exemplificação da interdisciplinaridade) de situações que envolvem um conhecimento e um embasamento teórico maior da prática interdisciplinar; e, como fundamento teórico de investigação, o viés freireano para alicerçar a análise das escolhas desse acadêmico-educador.

O profissional cujo depoimento suplementa esta pesquisa, recebeu, em sua formação, conhecimentos relativos à abordagem educacional de Paulo Freire (junto a outros pensadores da área da educação), se não por seu formador imediato, pelo menos pelo contexto

histórico-político que viveu e onde viveu. Portanto, sua leitura incorporou/incorpora essa formação.

Também não estou re confrontando definições do sistema de ensino e das instituições escolares, mas a concepção interdisciplinar de seu papel. Daí a importância estratégica do discurso desse educador.

Nesse sentido, para subsidiar a análise feita, fez-se uma aproximação entre Freire e Bakhtin, visto que, para Bakhtin, o processo de interação entre textos, retratando o intercâmbio subjetivo – o dialogismo – que ocorre pelo processo polifônico, tanto na escrita como na leitura, significa que os textos estão inevitavelmente correlacionados a outros textos próximos ou similares.

Verificar a presença de Freire (outros textos) dentro do texto do professor hoje inserido na sala de aula (contexto institucional) é parte fundamental neste trabalho, que tem como base a interdisciplinaridade freireana, não como método, mas como exigência da própria natureza do ato pedagógico.

Neste plano de pesquisa, as obras de Paulo Freire foram guia da problemática levantada nesta dissertação. A frase geradora dos discursos levada aos acadêmicos educadores foi: *A educação liberta o homem* – advinda da obra *Educação como prática para a liberdade* (2005), obra que retrata uma das características de Freire, a sua aguçada capacidade de ler os sinais dos tempos. Essa obra relata e reflete a sua experiência de alfabetização, cuja tônica de análise é o momento de uma sociedade em trânsito, onde se percebe que homens e mulheres, como diz Freire, surgirão transformados por um processo dialógico como sujeitos de sua própria história. Nesse processo, a educação para a liberdade é uma educação para o homem-sujeito, que necessariamente também implica uma sociedade também sujeito. Sempre pensou Freire – isso está refletido em suas obras – em uma educação que colocasse a pessoa numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Freire está convencido – e relata isso claramente em *Educação como prática para a liberdade* (2005) – que a elevação do pensamento começa exatamente por esta auto-reflexão. “Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (2005, p. 44).

Nessa mesma obra, Freire salienta (citado em rodapé, p. 118):

Não queremos com isto dizer que o simples uso da capacidade reflexiva seja suficiente para a libertação. É claro que a libertação demanda a ação transformadora sobre a realidade objetiva em que os homens se acham oprimidos, portanto, desumanizados. Mas, como não há autêntica reflexão sem ação e vice-versa, ambos,

em última análise indicotomizavelmente, constituem a real práxis dos homens sobre o mundo, sem a qual é impossível a libertação.

Freire ainda afirma que a transformação da realidade se dá pela transformação das consciências. A consciência dos seres humanos implica a consciência das coisas e da realidade – lugar em que se encontram como seres históricos.

Freire reconhece, na obra *Ação cultural para a liberdade* (2002), seu erro e faz sua própria crítica pelo fato de, em *Educação como prática para a liberdade* (2005), ter considerado o processo de conscientização uma espécie de motivador psicológico de transformação. O equívoco estava em não ter colocado o conhecimento da realidade e a transformação consciente da realidade em sua dialeticidade.

No prefácio escrito por Tzvetan Todorov, na obra de Bakhtin *Estética da Criação Verbal* (2000), encontra-se: “[...] é preciso praticar a compreensão da liberdade humana.” E conclui:

Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente [...]. O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin. (2000, p. 20)

A base prática de Freire é uma concepção dialógica do sujeito que permite essa aproximação de Bakhtin; sendo que nesta pesquisa, foi processada a verificação da interdisciplinaridade (no sentido freireano) como ação dialógica no discurso do educador. Isso posto, os objetivos específicos, com este plano, foram:

- a) propor a contribuição de uma aproximação – para verificar a concepção interdisciplinar freireana – entre Freire e Bakhtin.
- b) analisar nos textos (através das palavras chave) as especificidades dos discursos quanto à interdisciplinaridade freireana;
- c) investigar, nos textos escritos pelos acadêmicos, os discursos que se mostram do ponto de vista do educador, usando para isso, como pistas, as palavras-chave (esperança, prática social/ética, alfabetização/palavra, dialética/diálogo, cultura, liberdade, analfabetismo/analfabeto, transformação, círculo de cultura, des/de/codificação, educação bancária, conscientização, amorização, democratização, utopia, interdisciplinaridade, educação política).

Esta investigação justifica-se por encontrarmos na base da práxis de Paulo Freire a ação dialógica de sujeito, cujo processo nos permite tratar a educação como ato socialmente construído. A leitura *das palavras* equivale a uma produção de sentidos que necessariamente afirma (para a análise e pesquisa) a autonomia dos sujeitos, que, conscientes, propõem-se a ler o mundo ao ler a palavra. Nas leituras de Paulo Freire, encontra-se o desenvolvimento e o comprometimento de uma prática pedagógica crítico-libertadora, centrada no ato de conhecimento, que implica a educação do educando e daquele que educa, como ponto de partida para que avancem na leitura de mundo, compreendendo-se como sujeitos da história. É através da relação dialógica, diz Freire, que se consolida a educação. Cabe, então, avaliar de alguma forma se essas diretrizes estão sendo incorporadas pelos educadores, etc. para saber se o compromisso com o que ele julgava fundamental está sendo assumido pelos educadores.

Para Freire (1979), a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados; estamos todos nos educando. No ato de educar encontra-se o ato de libertação, mas estes atos não levam todos ao mesmo tempo, nem na mesma hora, à liberdade, porque, como argumenta Freire em *Educação e Mudança* (2003), existem graus de educação. E, conseqüentemente, do exercício da liberdade, pois o aumento no grau de conscientização e de compreensão de realidade e presença do indivíduo leva a que o exercício ultrapasse a ingenuidade e se expanda ao exercício da liberdade. Ele propõe, no mesmo argumento, que todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia.

A busca da compreensão da educação como processo de interdisciplinaridade implica *compreender* o discurso, tanto na sua materialidade como na sua função. Trazer a voz de Paulo Freire (como pesquisa) é evidenciar o discurso de quem educa. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’” (1979, p. 19). Freire traz à tona a inconclusão do ser humano, quando de sua inserção permanente de procura em tudo que diz respeito aos homens e às mulheres. Ler Freire é trazer as falas de quem denunciava as injustiças a que são submetidos os excluídos do mundo.

A contribuição de Bakhtin para esta reflexão e compreensão é a dimensão humana do dialogismo, do monologismo e da polifonia. Como pensador contemporâneo, Bakhtin trata a linguagem sem a necessidade de separá-la da materialidade da vida social. É com base nessa perspectiva que Bakhtin sustenta a ética de seus trabalhos. E Freire, com o exercício da confiança pela educação, partindo da linguagem como interação humana, afirma que todo ato de linguagem (linguagem aqui em sua perspectiva discursiva) implica compromissos éticos compartilhados entre os sujeitos.

Em face deste contexto, desenvolvi eixos operativos e complementares respondendo a questões fundamentais dessa dissertação.

Para tanto, a contribuição de aproximação teorizou a prática pedagógico-discursiva de Freire, que articulou com solidez a teorização dialógica e monológica retratando o discurso do educador-autor, hoje, na educação brasileira.

Seguem-se quatro eixos operativos. No primeiro, desenvolvo teoricamente a voz de Freire e sua construção interdisciplinar para o entendimento do sujeito-autor de sua história e a contribuição de Bakhtin enquanto operador teórico da dialogia, monologia e polifonia. Trago também a construção de conhecimento sócio-histórico da linguagem de ambos.

Nesse eixo, encontram-se leituras de outros pensadores que serviram de apoio às teorias aqui desenvolvidas – como também explicações teóricas do método freireano para melhor compreensão da dialogia; e das experiências de Freire desde Angicos à Secretaria de Educação do Governo de Luiza Erundina.

Traz-se a passagem da ditadura militar dos anos 60 e o exílio de Freire – não há como compreender as obras de Freire sem essa passagem, visto que o resultado desta investigação é reflexo também dos anos de ditadura no Brasil. E das obras de Freire dentro e fora desse contexto histórico brasileiro.

Salienta-se a presença do diálogo nos Círculos de Cultura. Em Bakhtin, a fonte de aproximação pela criação do diálogo com igual valor para seus interlocutores.

No segundo eixo, introduzo o procedimento metodológico da investigação, a partir do qual a pesquisa trabalha as palavras-chave, que vão ajudar na compreensão da interdisciplinaridade freireana; são palavras carregadas de uso comum nos textos de Freire, cuja obra-base foi *Educação como prática para a liberdade* (2005). A partir dessa demanda do pesquisador, verifica-se a presença interdisciplinar produzida a partir da frase geradora *A educação liberta o homem* –, explica-se a escolha das palavras geradoras e os procedimentos de análise das palavras e seu cruzamento quanto ao uso significativo no texto, ressaltando, dos textos produzidos, a forma como foram selecionados para o levantamento, método, registro e classificação, pois cada palavra-chave e sua recorrência ou ausência é relevante para estabelecer-se o registro e possibilidades de sentidos interpenetrado no diálogo de quem educa.

No terceiro eixo, o universo significativo freireano; procura-se mostrar os conceitos que o dicionário de Língua Portuguesa atribui a cada palavra-chave em seu significado e quais sentidos Freire construiu para essas mesmas palavras-chave. Nesse mesmo eixo, trabalha-se a análise dessas palavras: primeiro, decodificando os municípios elencados,

conforme metodologia; depois, efetuando a análise como produto dessa investigação, verificam-se as palavras-chave nas frases do texto e recortam-se essas frases trazendo-as para análise, conferindo-se o sentido da palavra-chave na frase. Registram-se também as ausentes, para efeito didático e tendo em vista a significância da ausência.

Logo após, dialoga-se fazendo a aproximação. Percebe-se, nesse momento, se há ou não interdisciplinaridade freireana como ação dialógica.

O último eixo traz as considerações finais. Nesse momento, estabelece-se que a contribuição de uma aproximação entre Freire e Bakhtin não está na idéia em si de algo que um e outro escreveu, mas no que para ambos o diálogo representa e, em Freire, como ação dialógica.

2 DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na voz de Paulo Freire (1921-1997) sempre se ouve que a esperança faz parte da vida, assim como o ar que respiramos. Diz que não se pode continuar humano se se faz desaparecer a esperança.

A temática trabalhada traz teorias que dizem respeito ao sujeito que se constrói a partir do discurso, e que, pretensamente, por ele é construído.

Ao usar a palavra, o homem começa a perceber-se. Ao *dizer*, o indivíduo assume sua condição humana (quando disto houver realmente consciência). O fato do encontro dessa compreensão nos remete a M. Bakhtin (1895-1975), pois o que caracteriza o seu *caminho reflexivo* (o perceber-se) é a capacidade de procurar diferentes respostas para as mesmas perguntas. E isso instiga o indivíduo a diferentes maneiras de surpreender a *lógica* do discurso. O conceito de linguagem desse pensador russo está construído e instaurado no sentido de uma visão de mundo; assim como Freire se preocupa sempre com a dimensão histórico-ideológica nas discussões interativo-sociais.

Paulo Freire nasceu na cidade de Recife, capital de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Formou-se em Direito, mas foi na educação que imortalizou seu nome. Um militante cheio de esperança, que nunca cessou de lutar por um mundo melhor – mais justo, mais humano.

Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol. Estudou na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo, de onde saiu diplomado em História e Filologia, em 1918. Bakhtin pertencia a um pequeno grupo de intelectuais e artistas. Este grupo (círculo) passou a ser conhecido sob o nome de *Círculo de Bakhtin*. Ainda que contemporâneo dos movimentos formalista e futurista, não participou de nenhum deles.

Paulo Freire recebeu trinta e seis títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades do Brasil e de outros países. Escreveu vinte e cinco livros que são adotados nos cursos de pedagogia e outras áreas da educação de vários países. Começou a ser conhecido no Brasil e no mundo pela sua experiência metodológica na educação de jovens e adultos, na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte. Em 1963, cerca de 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 45 dias. Mas esse caminho o levou ao exílio. Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) é oficializado a 21 de janeiro e vetado três meses depois pelo governo militar, que toma o poder em 31 de março. Por isso, exila-se na Bolívia, e em

seguida segue para o Chile, onde viveu e trabalhou até 1969. Em 1970, já em Genebra, Suíça, torna-se consultor do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), pelo qual participaria de ações educativas em outros continentes, como na África, e leciona na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra. No ano de 1979, volta para o Brasil e passa a dar aulas na PUC de São Paulo. Em 1980, torna-se professor da Unicamp, instituição em que trabalhou até o final do ano letivo de 1990. Assume, em 1989, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Bakhtin, em 1923, morando em Vitebsk, é acometido de osteomielite, e retorna a Petrogrado. Impossibilitado de trabalhar regularmente, tem em seus discípulos e admiradores, Volochínov e Medviédiev, a divulgação de suas idéias, oferecendo seus nomes à publicação de suas primeiras obras: *O freudismo* (Leningrado, 1927) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Leningrado, 1929), em nome de Volochínov; *O método formalista à crítica literária. Introdução crítica à poética sociológica* (Leningrado, 1928), sob a assinatura de Medviédiev. Mas mesmo assim, em 1929 Bakhtin publica um primeiro livro com seu próprio nome: *Problemas da poética de Dostoiévski*.

Ambos, Freire e Bakhtin, foram professores de sala de aula. Ensinaram nos colégios e universidades, locais onde moraram e ocuparam cargos educacionais; produziram da prática à teoria seus trabalhos e pesquisas.

Freire escreveu sobre as vozes que são assumidas e as vozes que são suprimidas no processo de educação onde o sujeito – o professor – e o sujeito-objeto – o aluno – são vozes *sem autonomia*.

Bakhtin, por sua vez, acolhe a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social. Coloca a palavra como a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios. A palavra é sempre ideológica por natureza. Ela veicula a ideologia. Não há, para Bakhtin, fronteira clara entre gramática e estilística; ele tem a oportunidade de criticar os exercícios escolares “estruturais”.

Freire não assumiu a criação de um *método*; essa denominação foi cunhada por estudiosos da obra do educador; pensar esse “método” é perceber que suas pretensões eram outras, de dimensões mais amplas. Por isso, pensar o método é ir também à linguagem, ou melhor, à concepção de linguagem. Aqui, há claras aproximações entre o que afirma Bakhtin e o que orientou a consecução do *método* sobre a linguagem em Freire.

Da concepção dialética da história, a partir da interação como princípio fundante das relações sociais – nos termos de Bakhtin – o homem age sobre o mundo ao mesmo tempo em que recebe a interferência deste meio, tendo a linguagem como produto e a história como

lugar de realizações, ou melhor, resultado dessa interação. Compreender que a língua é formada por fatores sócio-históricos é compreender que ao mesmo tempo em que reflete os fatores sócio-históricos, numa relação de tensão, também os refrata – esta relação é dialética e dialógica, conseqüentemente ideológica. Essa característica é fundante, para Bakhtin, dos processos enunciativos.

Para Freire, o contexto sócio-histórico é fundamental. É a partir da problematização vocabular (*palavra geradora*, conforme o Método de Alfabetização de Freire; aqui para a pesquisa, *tema gerador* dos textos) que o educador percebe e permite aos educandos a percepção da dimensão histórico-social na qual estão inseridos. Dessa forma, o processo enunciativo está diretamente relacionado com o contexto sócio-histórico e por ele constituído.

A linguagem implica compromissos compartilhados entre os interlocutores; pela ação os participantes agem uns sobre os outros com e pela linguagem – linguagem, aqui, equivale a discurso. A presença do dizer é, de certa forma, a continuação de outros dizeres que necessitarão de novos dizeres, numa rede sem fim. A retomada do universo vocabular, em Freire, evidencia exatamente o caráter dialógico do processo. Esse processo constitui a cadeia infinita de enunciados à qual se refere Bakhtin. Em Freire, segundo o *método*, as palavras carregam conteúdo ideológico ou vivencial. É justamente nas palavras geradoras que os educadores iniciam o processo de problematização das diferentes situações, considerando-se como constitutivo de todo processo o contexto sócio-histórico.

Quando da morte de M. Bakhtin, em 1975, Freire ainda permanecia no exílio (retornou ao Brasil somente em 1979). Pela sua curiosidade por leitura, passando por filósofos humanistas cristãos como Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emanuel Mounier e precursores da antropologia marxista como Hegel e Feuerbach, é provável que tenha conhecido Bakhtin, o lingüista, filósofo, filólogo, poeta, escritor e pensador russo, pois na época da morte deste, estava Freire com 54 anos de idade, no auge de sua produção intelectual.

Na obra de 1929-1930 *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), é o conceito de linguagem enquanto enunciação e interação que dá o *tom* às discussões relativas à linguagem e à sociedade, pois Bakhtin questiona: em que medida a linguagem determina a consciência? E a ideologia, o que determina da linguagem? Essa voz se aproxima da voz de Freire, relacionada, por exemplo, à educação: “Nada há em educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio” (1980, p. 35). “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma

farsa.” (1980, p. 96). A educação é uma prática antropológica, portanto pode tornar-se uma prática libertadora.

Por considerar que há aproximações entre o que afirma o pensador russo Mikhail Bakhtin e o que orientou a consecução do processo sobre a linguagem discurso-liberdade de Paulo Freire, esta aproximação será meu suporte teórico fundamental.

Na voz de Freire vê-se com frequência a linha mestra da esperança e da liberdade, asseverando que *ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho*. Um exemplo se vê na situação que distingue o que é da natureza do que é da cultura.

Cultura [...] é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste. [...] as penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza, são cultura. (1980, p.128)

Ao transferir o que construiu culturalmente, o homem faz educação. Trata-se, neste processo, de apreender o homem como aquele que se compõe na e pela interação, em todas as instâncias da linguagem – como coloca Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem*: “[...] toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (p. 109) está ligada à atividade humana.

Um dos principais aspectos que aproximam Freire de Bakhtin está na perspectiva que trazem para as ciências humanas, realizando um verdadeiro corte epistemológico. Ambos pensam as ciências humanas para além do conhecimento objetivo, para o lugar onde o objetivo maior é o sujeito que fala. Para Bakhtin, assim como Freire, não basta o homem ter um caráter biológico ao nascimento, faz-se necessário também o nascer social. Inserido no social, o homem que educa vai-se educando, encontra uma nova relação consigo, com os outros e com o mundo.

Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões de educação, assim como tão prontamente o faz Freire, mas toda sua fala, enfatizando a importância do social, do outro e da linguagem, traz implicações para o campo educacional. Isso nos remete ao problema da complexidade de entender que tudo o que se faz torna-se crucial para o homem, que precisa perceber que existe.

Existir ultrapassa viver porque é mais que estar no mundo. É 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. [...] O existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2005, p. 48, rodapé)

As pessoas podem não ser letradas, mas todas estão imersas na cultura e, quando aquele que educa consegue fazer a ponte entre a cultura daquele que quer aprender e outros saberes estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos. Este estabelecimento do diálogo que constrói traz de Bakhtin a visão dos conflitos no interior de um mesmo sistema, pois

todo signo é ideológico; e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação de língua (BAKHTIN, 1997, p. 15).

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto, o pensamento, a atividade mental, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia (ibidem, p. 31),

E, por sua vez, nos pressupostos teóricos bakhtinianos, a palavra, por excelência, é o signo ideológico. “[...] arena onde se confrontam valores sociais contraditórios [...]” (1997, p. 14). “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo [...] sem signos não existe ideologia” (ibidem, p. 31).

Toda produção se reveste de um sentido ideológico. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui valor semiótico.” (1997, p. 32). O signo (ideológico) traz como produto de existência não apenas a penumbra da realidade, mas o pedaço material dessa realidade.

A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. [...] Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. [...] O signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. (ibidem, p. 37).

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (ibidem, p. 41)

Compreender esta trama é saber como um objeto simbólico faz sentido. Mesmo sabendo-se, como afirma Orlandi, que

[...] a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo,

havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (2001b, p. 37).

As bases interdisciplinares das teorias freireanas são antropológicas, dialógicas, éticas e estéticas e políticas. *Antropológicas*, quando a compreensão do cotidiano supera o senso comum do e pelo humano revelado pelos atos, gestos e palavras na vida cotidiana. *Dialógicas* quando a relação de sujeitos pensantes (cognoscentes) entre si e para o mundo produz a certeza de que se sabe e que se pode saber mais. *Ética e estética*, bases axiológicas comprometidas com o testemunho histórico e cultural que se entrelaçam para a leitura certa de mundo. A base *política* é resultante da opção e do engajamento que exige coragem, desprendimento e disciplina.

Pelo exposto, Freire fala da paciência impaciente da espera, pois isso é processo que implica não só reflexão e ação, mas esperança. Para Freire, o ato de educar é sempre um ato ético.

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro (*Pedagogia da Autonomia*) se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética (1996, p. 16).

Para Freire a ética nunca pode estar separada da estética. “Decência e boniteza de mãos dadas” (1996, p. 36). O conhecimento, que resulta na transformação social, nasce do compromisso que decorre da convicção do *comprometer-se*, e só é capaz de educar quem prima por este pressuposto. Freire, com isso, destaca que ensinar é uma especificidade humana.

A ênfase que Freire deu ao tema da docência, em suas obras, mostra sua insistência naquele que leva ao sujeito a claridade do mundo e que, ao mesmo tempo, educa-se. Em *Medo e ousadia, o cotidiano do professor* (1987), *A educação na cidade* (1991), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) e em seu último livro publicado, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), ele aprofunda sob diferentes olhares o tema da docência.

Para Freire, um plano de aula começa com ouvir os alunos. Faz-se necessário, num primeiro momento, investigar as preocupações destes, os seus sonhos, ou melhor, seus projetos. A partir disso, detalham-se as diferentes temáticas; eixos compartilhados, o que ele

chama de *fios condutores*. Este fio liga o aluno ao professor para manifestar-se frente aos fios comuns. Esses fios geram temas, e estes, questionamentos reflexivos.

Quando em defesa dos docentes e de sua forma de ser professor, Freire considerava que a crítica precisava ser justa: quem o criticasse o fizesse com embasamento. Fala sobre isso em *Política e Educação* (1993); diz que o professor não é um anjo, é pessoa e como tal deve ser tratado. Este tratamento precisa ter ética e beleza.

Em todos os escritos sobre a docência, Freire ressalta que o compromisso do educador não deve ser separado da alegria, e que a responsabilidade deve estar junto da estética. E a educação deve existir com humor, alegria e amorosidade.

A partir dos anos setenta, sua fala registra a junção educação-política. O Freire de *Educação como prática de liberdade*, dos anos sessenta, não é o mesmo de *Política e educação*, dos anos noventa.

Freire faz um convite de compromisso ético aos professores, em suas obras, dizendo que ensinar não é transferir conhecimentos, e sim gerar condições para sua possibilidade; que há necessidade da formação permanente daquele que ensina e de uma investigação ou pesquisa que aprofunde a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática, já que não existe ensinar sem aprender.

A interdisciplinaridade freireana é a própria busca dessa objetividade. Os temas geradores formam atos e ações interdisciplinares para a integração dos diferentes fóruns do saber científico. Esta linha metodológica parte tanto da dimensão histórica (tempo) quanto da geográfica (espaço), ligadas à especificidade da realidade (social, econômica, psicocultural, política, ética, estética). A problemática de Freire sempre foi epistemológica, visando a um novo método de conhecimento, mais que pedagógico.

A ausência de liberdade no sujeito é tema sempre presente em Freire, assim como a esperança. Quando traz a cultura do educador, diz que esta deve transcender o educando. E que ambos se educam um ao outro, pois sem essa bipolaridade não seria possível a educação. O analfabeto não aprende senão se vir apontado dentro de sua própria cultura.

Quando Freire chama o sujeito de analfabeto ou aquele e àquela possuidor de consciência ingênua, expõe o problema da ideologia. O sujeito que ignora não é quem não sabe, mas o estabelecido das relações míticas. Não domina, segundo seu arbítrio, o reconhecimento de si enquanto sujeito superior aos fatos. Não se vê e nem se crê interior à própria vontade. Freire propõe ainda, quanto à passagem da *consciência mágica* para a *consciência crítica*, a prioridade da prática sobre a teoria nessa transição. Ficar no *verbalismo inoperante*, da teoria separada da prática, ou da prática separada da teoria (*o verbalismo*

cego), é estar fora da conscientização, ou melhor, da ação-reflexão, da transformação da realidade.

Freire e Bakhtin, comprometidos com uma transformação da realidade, apontam um caminho pelo qual o homem, à medida que elabora sua singularidade, estabelece condições objetivas transformando a sociedade.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin trata das relações entre linguagem e sociedade, tentando responder a *como* a linguagem determina a consciência e *como* a ideologia determina a linguagem. E, ainda, o entrelaçamento de discursos que acontecem nas e pelas interações entre sujeitos. Bakhtin trata a linguagem inserida na materialidade da vida social. Um dizer liga-se a outros dizeres produzidos, fantasiados ou possíveis. Estas marcas ideológicas, em relação a outras marcas, estão em essência na discursividade, isto é, no modo como, no texto, a ideologia materializa-se, pois não há realidade sem ideologia.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. [...] Por consequência, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (1997, p. 46, grifos do autor)

Neste conjunto de valores contraditórios há, constantemente, através dos deslizamentos de sentido, os efeitos que se constituem de próximo em próximo, onde, como expressa Orlandi (2001a, 2001b), o diferente e o mesmo são produções da história.

Na voz de Freire, encontra-se a historicidade representada pelos deslizes, onde o dizer busca na história a história do oprimido, aquele que instala o dizer na articulação de diferentes formações discursivas; que defronta, quando sustentado no discurso, a possibilidade mesma de dizer sua história. Em entrevista de 30 de março de 1997 – exibida em reprise no programa Milênio (Globo News) de 30 de janeiro de 2006 –, Freire diz: “Não há mais que sonhar em educação, temos é que viver o educando [...] pela esperança [...]. A história não se faz pela presença de quem sonha, mas por aqueles que a fazem. [...] Aposto no projeto humano.”

Possenti (2002) afirma, citando Thompson, no texto *O sujeito fora do arquivo*: “Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha sejam social e culturalmente determinados.” O que Possenti invoca nesta citação é a interação, o envolvimento consciente; na realidade, o que

entra em jogo é como se concebe o sujeito. Possenti, também como Freire, admite que não há – em princípio – sujeitos livres; há, porém, *sujeitos ativos* (2002, p. 91).

Vemos Freire falar, em sua pedagogia, sobre o resultado da *educação bancária*, pela qual os saberes necessários à prática educativa partem de saberes estanques, que não alicerçam o fundamento ético, pedagógico e humano no indivíduo. Esse processo gerou décadas de atraso silencioso – como exemplo, a educação no Brasil dos anos 60-80 do século XX. Resultou num significativo silenciamento, e, como expressa Orlandi,

O silêncio significante também está submetido aos mecanismos discursivos de produção e funcionamento. O silêncio é discurso. Mas ele tem sua materialidade própria, suas formas próprias de significar, fazendo significar de seu modo particular a interpretação, logo, a ideologia, através de mecanismos diferentes dos das palavras. (2001a, p.130)

Na verdade, não são as palavras físicas que percebemos, mas realidades agradáveis ou desagradáveis. Freire fala do silenciamento na obra *Educação como prática da liberdade* (2005), afirmando que o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Doente. Sem fala autêntica. O homem não participa de sua história se não tomar consciência da realidade que ele mesmo pode modificar. Isso é conferido na obra *Pedagogia da esperança* (1992), onde Freire considera que a prática educativa necessária hoje é aquela que concebe dialeticamente as relações consciência-mundo. Criou, como alternativa, a *Teoria da ação dialógica*, onde enfatiza a crucial importância na formação daquele que educa.

O grande legado do educador, pensador e político que foi Paulo Freire leva-nos a perceber perspectivas diferentes e independentes em seus escritos e sua prática educativa. Muitas de suas idéias se tornaram populares em função da difusão, muitas vezes até de fragmentos, de suas obras. Essa manifestação assistemática acabou influenciando práticas e discursos de professores e profissionais da educação – práticas que decorrem, não de suas obras como um todo, mas de fragmentos que delas se desprendem e ganham autonomia na forma de bordões educacionais.

O uso de palavras geradoras ou temas geradores, feito convencionalmente por Freire em seus escritos e em suas falas, não visa oferecer uma elucidação teórica e conceitual, mas a criação consciente que simultaneamente expressa e promove na comunidade o encontro do movimento que educa.

O processo de alfabetização freireano promove a identificação com um possível núcleo de idéias e preceitos práticos. Vale lembrar que não é possível identificar um termo gerador com abstração de um contexto lingüístico. Assim, uma frase como *Antes de ensinar a*

ler, ensine a ver o mundo pode, em diferentes ocasiões, representar uma descrição empírica, uma definição pragmática que veicula um ideal ou um termo (gerador).

No campo do pensamento humano, teorias políticas transformaram-se em temas que difundiram aspectos teóricos, tornando-se palavras de ordem ou símbolos de linhas de pensamento. Em todos esses exemplos, é fato que o recurso gerador sempre representa uma síntese das idéias que a geraram, uma vez que apresenta apenas um fragmento de um todo teórico. Os temas geradores manifestam uma fórmula concisa de difusão no que diz respeito ao engajamento de professores em práticas pedagógicas, no caso desse projeto, das idéias de Freire. Cabe colocar que, nesta pesquisa, observar-se-á se o contexto (presumido/implícito), da interdisciplinaridade freireana como ação dialógica ressoa nos textos examinados.

Sua influência expandiu-se a diversas instituições de ensino, e sua utilização gerou um conjunto de princípios didáticos. Contudo, os temas geradores são estratégias pedagógicas, o que não deve transformar o princípio veiculado em um objetivo da ação educativa. O objetivo da ação educativa é despertar e cultivar no educando criança, jovem e adulto, o interesse por novos modos de pensamentos e valores, por novas práticas sociais e de linguagens. Todo esse processo passa pela ação pertinente dos *Círculos de Cultura*. *Círculo* porque é assim que os educandos ficam no espaço físico: em círculos. O que se pretende, nesse espaço, é fomentar o diálogo em torno de questões relevantes à comunidade; questões que favoreçam uma maior aproximação entre os próprios educandos, entre estes e o educador. *Cultura* porque, nesse espaço, de trocas simbólicas, o modo de ser, os hábitos, os valores, os conhecimentos de cada um passam a ser partilhados pelo grupo.

Freire aponta que sua visão não deve implicar abolição das responsabilidades próprias da instituição escolar. Numa sala de aula, assim como na família, seus elementos têm papéis sociais distintos, e abolir tal especificidade significa ignorar procedimentos que fazem funcionar a mola institucional.

A concepção que serviu de apoio, nesta pesquisa, à seleção de palavras-chave está na trilogia *Pedagogia do Oprimido* (1978), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1998), com base no pensamento freireano e sua prática pedagógica interdisciplinar nas obras *Educação como Prática da Liberdade* (1967) – obra que inspirou a temática dos textos para esta pesquisa – e *Ação cultural para a liberdade* (1976).

O método freireano está alicerçado no levantamento vocabular e na utilização do *Círculo de Cultura* que se concretiza na situação dialógica de cada comunidade. Esse não se limita à reposição de conteúdos, mas centra-se no desenvolvimento do diálogo a partir da realidade dos educandos. O que realmente importa a Freire é a educação que contribua para

um processo de conscientização de todos os envolvidos. Só assim é possível pensar a educação para a libertação, a grande utopia desse educador. Utopia, na perspectiva de Freire, remete a algo que ainda não é, mas pode vir a ser.

No conjunto de suas obras percebemos uma reflexão filosófico-política sobre os processos educacionais em busca de uma prática que ajude na transformação do social humano. Freire escreveu sobre as *vozes* sem vontade nem autonomia e que precisam ser percebidas no próprio sujeito para que este se ouça. Pensar o método é pensar a linguagem nele pressuposta; entender que a língua resulta de fatores sócio-históricos e, por consequência, é ideológica ou vivencial, é entender uma característica do processo enunciativo para Bakhtin. Para Freire, o contexto histórico é fundamental. Por isso, o levantamento do universo vocabular da comunidade resulta nas palavras geradoras, refletindo o falar da comunidade. Logo, feita a problematização, trabalha-se a dimensão histórico-social – contexto ideológico de cada palavra-chave – e a possível ação a desenvolver em busca da compreensão do que cada palavra geradora carrega e pode gerar.

Essa interação verbal é princípio relevante na teoria bakhtiniana. É por conta dessa característica do discurso que, diante das mais variadas formas enunciadas, manifestamos nossos sentimentos e desejos. A retomada do universo vocabular das palavras ou temas geradores e a criação de novas palavras ou temas com e pelos educandos evidencia o caráter dialógico do método. Esse processo estabelece que uma palavra responde à outra constituindo a cadeia infinita de enunciados à qual se refere Bakhtin. Com isso é possível afirmar que o *Método Paulo Freire* parte de uma concepção de linguagem que se aproxima da concepção bakhtiniana: as palavras carregam conteúdos ideológicos. É pela seleção de um grupo de palavras que os educadores iniciam o processo de problematização que desencadeia o processo de alfabetização como dialogia, considerando o contexto histórico como constitutivo desse processo.

Seguem alguns aspectos relevantes do diferencial do método Paulo Freire:

- a) pode ser ajustado a várias situações;
- b) não é rígido, nem fechado quanto aos elementos constitutivos; a ordenação das palavras ou temas geradores varia conforma cada situação (comunidade);
- c) o uso de tecnologias está relacionado a cada realidade;
- d) está organizado *em círculos* nas salas ou nos ambientes que chamam de *círculos de cultura*;
- e) não há cartilhas, mas fichas de cultura, que retratam o cotidiano da comunidade participante do processo de alfabetização;
- f) a ordem do processo é a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra.

Essas características do método apontam, segundo Freire, para a libertação humana, tendo como material concreto a linguagem, envolvendo os educandos e o educador.

Os critérios de escolha das palavras geradoras estabelecem três ordens de orientação para a seleção: riqueza de fonemas, dificuldade fonética e densidade pragmática de sentido. Do ponto de vista fonêmico (no processo de alfabetização), as palavras devem conter os fonemas da língua portuguesa e ter pronúncia e escrita complexas (s, ss, ç, ch, x, lh, nh, j, g, dentre outras). Além desses critérios, devem ter relação com a realidade da comunidade. Devem ser palavras correntes e típicas da região. A quantidade de palavras-chave girava, quando Freire usava seu método, entre 16 e 23 para cada comunidade, mas o conjunto sempre resultava em 17 palavras geradoras.

Escolhidas as 17 palavras geradoras, o passo seguinte será codificar 17 situações familiares aos alfabetizandos. Não será demasiado reafirmar que as palavras geradoras devem ser introduzidas nas codificações, obedecendo-se a gradação de suas dificuldades fonéticas (2002, p. 67).

Realizada a seleção, inicia-se o processo de diálogo sobre o significado das palavras e a compreensão da realidade na qual estão inseridos os educandos, bem como um processo de decodificação para que a leitura da palavra escrita se efetive. Cada palavra decodificada mostra o significado que não existia no sujeito (como agente desconhecedor dos vários significados [ideologias] presentes), que agora a percebe e a lê. Freire (2002, p. 67) diz: “As codificações, através de que se faz a problematização da realidade, trazem em si a palavra geradora a elas referida ou a algum de seus aspectos.” Nesse mesmo universo, Torres (1979, p. 78) explicita: “Codificação é a simbologia gráfica de cada uma das situações existenciais estratégicas reduzidas a unidades de aprendizagem”.

Paulo Freire relata em muitas obras que, ao ouvir pela primeira vez a palavra *conscientização*, percebeu o quanto ela está carregada de significados, pois essa palavra leva à *educação* e, conseqüentemente, à *prática da liberdade*. “[...] percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou convencido de que *a educação como prática da liberdade* é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).

Nessa mesma obra, Freire destaca que somente (indivíduo) sujeito é homem, sendo este o único capaz de tomar distância de si e do mundo para, com isso, abrigar em si a distância do objeto admirado. E, da distância, conscientemente agir sobre a realidade que admira. É dessa prática humana que surge a liberdade. Quanto mais consciência tem-se dessa

realidade, mais se penetra na essência do que o objeto é. Quando a prática daquele que se distancia é apenas espontânea, essa aproximação torna-se ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, concebe apenas realidades periféricas. São verdades úteis, mas de senso comum. Conscientizar-se é comprometer-se com o que é admirado. Quando ingenuamente age-se sobre o objeto, não se estabelece compromisso. Comprometer-se é estabelecer-se em reflexão frente ao mundo e a si mesmo.

Dessa maneira, o processo de alfabetização – como processo de discussão – pode ser levado à prática da domesticação ou da libertação.

Para Freire, quando se trata de consciência que liberta, utopia é o realizável. É a dialetização das ações conscientes. A utopia exige a criticidade do conhecimento. Não se pode denunciar a desalfabetização das coisas se não se entrar, ou melhor, penetrar nas coisas para conhecê-las. Não se pode anunciar se não se conhece. Por isso estar alfabetizado é estar consciente e, mesmo assim, ainda estar ciente do analfabetismo em tantas outras. Portanto, Freire estabelece que somente os utopistas podem ser proféticos e portadores de esperança. A conscientização está manifestamente ligada à utopia, implica utopia. Daí a consciência da formação permanente para aquele que educa e para aquele que é educado.

Ao procurar a palavra-chave ou o tema gerador, procura-se, em realidade, o pensamento humano. O pensamento que traz a prática e a medida ativa que torna o homem agente de sua história do outro. Não existe o pensamento fora do homem. O que se pensa e o que se faz pensar está nele. O que o tema gerador, já nos círculos ou diálogos mostra, é o quão profundo está a complexidade de consciência deste indivíduo frente a sua realidade. Aqui, percebe-se precisamente por que não é possível compreender a palavra fora do homem. A procura temática implica a luta constante por uma consciência de realidade, que faz desta constância o ponto de partida permanente do processo de educação, pois o educar-se é constante e está sempre acontecendo. Freire nos diz que quanto mais os homens refletirem sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. A conscientização, a liberdade e a educação num processo de investigação temática constituem somente diferentes momentos do mesmo processo.

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito. Conseqüentemente, sujeito de sua própria história. De nada vale àquele que, no *círculo de cultura*, coordenar a rotina e procedimentos se esse não se embebedar primeiro da curiosa ação do querer aprender e preparar-se para o enfrentamento do que ideologicamente cada palavra traz contextualmente.

O indivíduo precisa reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz decodificar o que não está somente na realidade, mas com ela. O homem precisa saber que não é um eterno presente, mas um *alguém* feito de ontem que se projeta para o amanhã. Essa ação de discernir sua temporalidade permite-lhe a conscientização de sua historicidade. Para estar e ser aquilo que sua compreensão estabelece em relações com o mundo que o cerca e compreender-se cria a cultura como resposta aos desafios de sua existência.

Criando, mexendo, modificando ou inventando, ou melhor, fazendo cultura, o homem sistematiza o jogo de suas experiências humanas. Portanto, faz história. Quando reconhece-se em historicidade, percebe-se e elucida-se sobre quem é. A lucidez de saber-se confere-lhe seu grau de consciência. Muitos indivíduos apenas existem ingenuamente, são feitos pela história, não a constroem, são construídos por ela, não são agenciadores, são agenciados. Para construir histórias, o homem tem de ter compreendido conscientemente os temas geradores que confeccionaram a história. Do contrário, como coloca Freire, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. É preciso que a educação esteja engajada naquilo que se persegue: possibilitar ao homem ser sujeito, o fazedor de cultura e de história. Entra nessa ação o auxílio: o indivíduo não pode participar da história, da sociedade, da compreensão da realidade, se não for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua capacidade em transformá-la.

Freire diz que “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contorno não discerne; [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 1980, p. 40).

Para o agir dialógico, o indivíduo necessita descobrir-se como ser capaz de ser. Nesse contexto de exemplificação, “as palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico” (FREIRE, 1980, p. 43).

Por estas razões, em se tratando de Paulo Freire e seu processo de educar para a liberdade, as palavras geradoras devem estar aninhadas no texto de autores (educandos) que compõem o espaço regional, esses autores que a analfabetos têm sido luz para o processo, no seu tempo e hora em que a busca acontece. Observando-se sempre o conteúdo prático da palavra, o que implica ver no compromisso possível do termo uma realidade de fato, social, cultural, política e humana.

Quando da aplicação do método de Freire no Estado do Rio Grande do Norte (Angicos), em 1962, chamou-se *palavras de pensamentos* às palavras que apresentavam significado, e *palavras mortas* às que não o tinham. Isso nos mostra que o mesmo método, ao apresentar um processo de aplicação, pode variar em escolhas de palavras significativas de região para região, ou mesmo de turma para turma. Portanto, o que faz em realidade o Círculo de Cultura, esta unidade de ensino que substitui a escola tradicional e reúne um coordenador que dialoga com algumas dezenas de alunos, é trabalhar a conquista da linguagem. A alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo o processo de aprendizado deve estar intimamente ligado à realidade do aluno.

O que necessariamente importa, em todo o processo que circunda o método freireano, é que, na discussão, os educandos reconheçam-se a si mesmos como fazedores de cultura. Freire afirma, ao falar sobre o modo de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, que, para chegar a esta, necessita-se de um método ativo de educação, e que esse método só se dá pelo diálogo que convida à crítica. O diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem a procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade... O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens (FREIRE, 1980, p.83).

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens (FREIRE, 1980, p. 83).

Contudo, o verdadeiro diálogo só existe para aqueles que se comprometem com o pensamento crítico. Freire sempre diz que toda leitura da palavra é sempre precedida de uma leitura do mundo. Portanto, não se subestime o que uma criança sabe ou não sabe; o contexto onde ela está inserida, hoje, é surpreendente. As informações que lhe chegam são das mais variadas formas, modos e tipos. O mundo é cinestésico e imagético chegando à criança através de diferentes situações. Desde o berço, a informação se faz presente.

A descoberta ou releitura do significado da palavra e da própria palavra estão articulados no discurso e não se dão no ar; são históricos e sociais. Por isso, mesmo na mais tenra idade, desde que a criança domine um certo (pequeno que seja) acervo lingüístico, ela já se comunica. O que não parece possível – isto diz Freire em sua obra *A Educação na cidade*

(1999) – é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos. Por esta conclusão, Freire é adepto da formação permanente daquele que educa: entende que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir, enquanto horizontes de modernas propostas pedagógicas.

Quero dizer que trabalhar desta forma não é a prática da escola brasileira, hoje. Por isso é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente [...] onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, da forma como a compreendo (FREIRE, 1999, p. 83).

Em entrevista no ano de 1990, ao Professor Carlos Alberto Torres – da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA – gravada em vídeo e traduzida do inglês e revista por Paulo Freire, Freire mesmo diz que, em primeiro lugar, ensinar alguém a ler e a escrever é algo demasiado sério, exigindo do educador um forte respeito por quem está sendo ensinado. Refere-se a isso, o respeito ao conhecimento que o educando traz, por sua linguagem, sua pronúncia, sua sintaxe, sua semântica. Enfim, respeito por sua identidade cultural. “Ensinar a ler e a escrever não é um passatempo para nós nem tampouco um favor, ou uma caridade que praticamos. É uma espécie de engajamento.” (Idem, p. 118)

É impossível praticar reflexão sobre o que é educação e o modo de orientá-la sem refletir sobre o próprio homem.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2003, p. 27-28).

Esta busca tem que ser permanente, pois o analfabetismo é a expressão da pobreza, do aniquilamento humano, a consequência de uma sociedade injusta. A educação não muda estruturas sociais, mas transforma seres humanos que, conseqüentemente, mudam a sociedade. Esta busca resulta, pela qualidade, na educação do educador e de quem é educado. A qualidade como resultado de um processo pelo qual todos tenham acesso ao conhecimento; pelo qual todos recebam uma sociedade com desenvolvimento e justiça ética; todos tenham a alegria de aprender.

Quanto mais complexa uma sociedade se torna, mais exigências se mostram às pessoas alfabetizadas. As novas tecnologias exigem habilidades antes não necessárias aos indivíduos. Com isso, novas leituras instrumentalizam o indivíduo que compõe uma sociedade

que cresce com base na informação. Já não se trata apenas de saber decodificar ou escrever o próprio nome, mas de saber conviver com o social tecnológico.

Freire, em entrevista a Nilcéa Pelandré¹, em 1993, em São Paulo, diz que a educação é uma prática política e que a alfabetização é um capítulo importante da prática docente. É uma prática porque implica sujeitos que são o educador e o educando, e sobretudo gnosiológica, pois parte da natureza da educação a existência de sujeito.

Nessa mesma entrevista, diz que seu trabalho foi uma arquitetura e que à época da vivência em Angicos ele não dispunha de leituras indispensáveis ao processo de alfabetização, como se tem hoje. Essa declaração Pelandré relata em sua obra *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois* (2002).

Uma vez adquiridas, na experiência em Angicos, em 1963, as habilidades básicas para a efetivação da leitura e da escrita, mesmo da forma rudimentar que foi, como Pelandré aborda (2002), os adultos não as perdem, por força da cultura letrada em que o sujeito está inserido. Mesmo em locais de pouca presença de material escrito, como Angicos, a luta pela sobrevivência os leva a ter que fazer uso da leitura e da escrita em algumas circunstâncias. “Certamente Freire tinha consciência dessas limitações e havia planejado um segundo momento que não mais aconteceu em virtude da brusca interrupção do projeto ocasionada pela revolução de 1964” (PELANDRÉ, 2002, p. 218).

Freire antecipou pesquisas de Emília Ferreiro (1937-) e de Vygotsky (1896-1934), sem conhecê-los à época da experiência (Angicos), e aos quais só teve acesso posteriormente. O sucesso de Angicos residiu no desenvolvimento da consciência das capacidades pessoais.

A consideração de que aquelas pessoas tinham o que dizer, de que não eram sujeitos incapazes e menos dotados intelectualmente, criou uma predisposição positiva quanto ao desconhecido. A consciência da possibilidade de libertação da ignorância por meio de novas formas de pensar e agir e da inserção nas estruturas sociais das quais se sentiam excluídos trouxe um novo sentido à vida, permitindo o questionamento das ideologias de dominação. Tais conquistas diminuem os riscos de manipulação. Freire aproxima-se de Vygotsky ao considerar a linguagem fundamental para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos e das funções psicológicas superiores determinados por processos sócio-históricos. (PELANDRÉ, 2002, p. 227)

Na obra *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978), Freire registra questões sociais e políticas de Guiné-Bissau, sugere delimitações do que conhecer ao nível básico da alfabetização, relacionando aos temas geradores, o papel do

¹ Nilcéa Lemos Pelandré é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

educando como presença consciente dos sujeitos camponeses e urbanos da reconstrução de uma sociedade que, naquele momento, deseja ser construída. “Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e finalmente, ao universal.” (FREIRE, 1978, p. 133).

A palavra “arroz” para Guiné-Bissau, como palavra geradora, é de valor indiscutível, e de riqueza temática incalculável. Com essa palavra Freire, como exemplo, organiza grande parte do conteúdo programático. A alfabetização do guineense, como sociedade, é coletividade ligada direta ou indiretamente, como relata Freire, à “guerra da libertação”, que é um fato cultural e social de consciência vivido pela luta política do país. Ele se remete a um povo que apresenta alto índice de analfabetismo, mas do ponto de vista político, o guineense é altamente letrado. Então, nas cartas, conclui-se que a luta pela libertação é lingüística e não política.

Em *À sombra desta Mangueira* (2001), Freire fala sobre o saber melhor o que já se sabe; implica isso o saber o que antes não era possível saber. Essa obra responde um pouco à questão do letramento político guineense; conclui-se daí que o saber tem historicidade, e é impensável um mundo onde a experiência humana esteja fora dessa continuidade, ou melhor, fora da História. Em Freire não existe a intenção de uma obra responder a outra obra sua, mas, hoje, fazendo-se leituras das mesmas obras, encontram-se reflexões que se complementam.

Nesses contextos, percebe-se que a consciência é gerada na prática social de que se participa. Freire sempre enfatiza que ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la, são ações antes concebidas do *como* escrever o mundo, isto é, vivenciar a experiência de mudar é estar com esta mudança, e não fora dela.

Quando provocados por um educador crítico, os educandos começam a compreender a profunda dimensão de sua liberdade, e reconhecem que esta se encontra no reconhecimento das intimidações que podem ser superadas. Com isso, percebem que é impossível negar o poder de sua consciência na prática social da qual fazem parte. Mesmo que nessa realidade não seja possível interferir, por fazer-se, por exemplo, parte de realidades sociais diversas, isso transcende a ação estabelecida e a questiona.

Este diálogo da palavra com o mundo leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico, ou melhor, a assumir postura crítica na medida em que compreende como e o que constitui a realidade do mundo. Por isso, e isto é concomitante, a alfabetização faz-se acontecendo em diversos ambientes, tais como o local de trabalho, ou mesmo nas esferas

política e econômica. Foi o que fez em *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra* (1990), obra escrita com Donalddo Macedo:

Com ou sem Paulo Freire, foi impossível realizar, na Guiné-Bissau, uma campanha de alfabetização numa língua que não fazia parte da prática social do povo. Meu método não falhou, como se anunciou. Também não falhou em Cabo Verde ou em São Tomé [...] Essa questão deve ser analisada em termos de se é viável lingüisticamente realizar campanhas de alfabetização em português em qualquer desses países. Meu método é secundário para essa análise. (FREIRE, 1990, p.62)

Freire coloca aqui o porquê, por motivos políticos, entre outras coisas, de deixar que ficasse de fora esta preocupação nas *Cartas à Guiné-Bissau*. A questão da língua portuguesa na educação, nesse país, não era só um problema, como também não era discutida abertamente, pois os colonizadores portugueses passaram séculos convencendo o guineense de que suas línguas – o país tem aproximadamente trinta línguas e dialetos distintos, além do crioulo (criação lingüística que associa as línguas africanas com o português) – eram horríveis e que o português era o mais culto. A luta de Freire nesses países foi a de afirmar a viabilidade (na alfabetização) das línguas nacionais. Com isso concluiu que o método é viável em qualquer lugar, mas em Guiné-Bissau, dada a situação do português, este deveria ser gradativamente substituído pelo crioulo como língua de instrução.

A abordagem dessas práticas e experiência freireanas nos ajuda a compreender a interdisciplinaridade como ação dialógica. Abordar as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a ação da educação. Esse panorama teórico só comprova que os educadores devem trabalhar muito para que os educandos compreendam e assumam o papel de sujeitos cognoscentes e possam viver a experiência de sujeitos.

Freire relata que, por diversas razões, recusa-se a escrever um manual de *como fazer*, ou a oferecer uma receita passo a passo de como ser educador e educando.

Não poderia dizer aos educadores norte-americanos o que fazer, mesmo que eu quisesse. [...] Não é que eu não saiba como dizer o que devem fazer. Ao contrário, não sei é o que dizer precisamente, porque minhas próprias opiniões foram moldadas pelos meus próprios contextos. [...] dada minha experiência, tenho condições de facilitar-lhes o trabalho. Não posso, porém, escrever um texto composto de conselhos e sugestões universais. (FREIRE, 1990, p. 82)

Deste contexto, vê-se o desafio aos educadores de tomarem a prática freireana como objeto de reflexão e análise de seu próprio contexto de modo que comecem a reinventá-la na rotina profissional. Com isso, processa-se a permanente educação daquele que educa. E

esta educação passa por leituras, vivências, estudos e práticas educativas, enfim, a anulação da ausência presente na sala de aula.

A exclusão da reflexão das dimensões social e política da prática do diálogo dá origem a uma ideologia de reprodução cultural. É como se o indivíduo estivesse consciente, porém vazio, esperando ser preenchido pela palavra do educador. Essa posição utilitária – porque não há diálogo, conversa, reflexão, criticidade, ou outra ação reflexiva – desenvolve educandos e educadores funcionais, que compartilham traços comuns – ambos ignorando o papel da linguagem como força importante na construção da subjetividade humana.

Na obra *Educação como prática da liberdade* (2005), Freire ensaia as linhas mestras de sua visão pedagógica e de seu modo de ver o ensino. É a *matriz* que atribui sentido, segundo ele, a uma prática educativa. A libertação, diz Freire, é o fim da educação; partindo do pressuposto de que, para ele, o educador é o sujeito da sua prática – cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão do seu cotidiano –, sua formação deve ser continuada.

Neste plano de pesquisa, as obras de Freire foram guia da problemática levantada neste trabalho. A frase geradora dos discursos, como suplementação para efetivação da pesquisa, foi *A educação liberta o homem* – advinda da obra *Educação como prática da liberdade* – com conclusão, já no exílio, em 1965.

Escolher esta frase remete à escolha de um motivo gerador. O maior deles é que nesta obra encontra-se, pela primeira vez, uma visão global das idéias pedagógicas freireanas. Esta obra validou todos os subseqüentes ensaios pedagógicos de Paulo Freire, não inibindo a possibilidade de complementações posteriores. Por isso, a escolha para verificação da interdisciplinaridade como ação dialógica.

Esta matriz atribuiu sentido às palavras-chave selecionadas para este estudo. Serviu-lhe de campo e espaço físico para a escolha dos temas de que Freire, em suas obras, sempre fez uso. São palavras que às obras freireanas dão sentido, falam ao leitor o pensar de Freire. Em *Educação e Mudança* (2005), afirma que as palavras não existem independente de sua significação real, de sua referência às situações.

O tema *educação*, como palavra também geradora, tem antigas ressonâncias, anteriores aos gregos, como idéia de liberdade ao pensamento humanista ocidental, mas encontra-se amplamente incorporada ao falar de Freire como afirmação da liberdade.

Não se pretende, nesta dissertação, elucidar conceitos, embora os conceitos utilizados não fiquem dispersos; o que fundamentalmente nos interessa é observar se as palavras geradoras, no texto de quem educa, encontram-se no decurso dessa discussão escrita

por ele e se há significativa aproximação freireana. Esse ato de buscar no texto do outro o diálogo com Freire mostra um pouco o quanto de leituras ou participações há de Freire no discurso daquele que educa. Antecipa-se, aqui, a pertinência do certo ou errado. Não se pretende dizer que a ausência da palavra geradora freireana no texto do educador confere-lhe inadequação; isso não é marca, nem registro para esta pesquisa; busca-se essa presença conferido-lhe a aproximação com o universo construído por Freire. Verifica-se o que há de Freire nessa interdisciplinaridade. Sabemos que tal distinção não é sempre fácil e pode duvidar-se de que, em algum momento, não seja induzida por quem interpreta. Conceitos e significados se fecundam mutuamente, mas a pesquisa não pode estar separada da ética e da tomada de consciência que valida todo trabalho. Esta consciência significa, com esta pesquisa, o começo da busca de uma posição de criticidade na educação.

Cabe lembrar e dizer, sempre que uma análise como esta procura, no discurso do outro, a obra (os traços) de alguém, aquele que procura necessita primeiro embasar-se profundamente no pensamento do obreiro procurado. Com o objetivo de ver no discurso de quem produz se há encontro do discurso procurado. Nessa dissertação é observada a presença das palavras-chave significativas da proposta freireana.

Lendo Freire, vemos sua preocupação constante com a alta correlação entre estagnação econômica e social e analfabetismo. Não é possível, diz ele, “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral a participação do povo no poder” (2005). Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, pode e deve ser transformada. O Brasil de 1960 é, sem dúvida, muito diferente do de 2007, mas muito da ideologia tradicional permanece. Até 1964, época em que o método de Freire estava em plena efetivação, vários grupos, no Brasil, comportavam-se como se pudessem conseguir dos homens a renúncia à liberdade.

A Campanha Nacional de Alfabetização começou efetivamente em janeiro de 1964, com o objetivo de implantar, no Brasil, 60.870 Círculos de Cultura, para alfabetizar 1.834.000 adultos, o que corresponde a 9% da faixa de analfabetos de nove a 45 anos, de um total de 20,5 milhões de pessoas. Mas Paulo Freire só foi nomeado, por decreto, como coordenador, em meados de março, na véspera do golpe. Em abril, a campanha foi extinta, como uma das primeiras medidas do governo militar. (FERNANDES, 1994, p. 206)

A suspeita de agitação política que surgiu sobre os Círculos de Cultura e a proposta freireana de alfabetização, tanto no Rio Grande do Norte como no resto do Brasil, já estava sendo abordada no início de 1964, e repercutiu na mídia da época (rádio, jornal e TV), com os golpistas de dedo em riste, apontando os subversivos de Angicos.

Em Angicos, assim como em todo o Brasil, o método freireano foi impiedosamente perseguido, apesar de ter sido um projeto pioneiro, financiado por dinheiro de origem norte-americana, no caso do Rio Grande do Norte, com o objetivo de promover o crescimento daquela região. Fernandes (1994) relata em sua obra *40 horas de esperança – o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*, que no ano de 1963, inúmeros técnicos da Aliança para o Progresso e pedagogos das universidades americanas, mais precisamente “ianques” como escreve Fernandes, visitaram Angicos e outros lugares envolvidos na campanha, aprovando os trabalhos. Porém, com a morte do presidente Kennedy, em 1963, os projetos internacionais e alguns nacionais de desenvolvimento mudaram. Só nos Estados Unidos, o método de alfabetização de adultos em 40 horas ficou preservado.

Na história da educação brasileira, Angicos foi a primeira experiência divulgada e influenciadora de outras, que colocou o conceito de que, na relação entre quem educa e quem é educado, é fundamental uma situação dialógica de aprendizagem. É na questão do dialogismo, nas situações criadas no diálogo nos Círculos de Cultura, que o método freireano contribuiu de maneira mais decisiva para modificar as perspectivas de educação e desenvolver mudanças subsequentes na atitude dos educadores. O contexto da época era favorável a que o educador entrasse nessa meta. O saber erudito não mais bastava; o saber popular foi fundamental para se estabelecer o diálogo e uma alternativa da mudança.

Angicos, Quintas, Mossoró, Caicó, Ubatuba, Osasco, Rio de Janeiro, Brasília, Aracaju, Porto Alegre e muitas localidades do Brasil, em que jovens ginasianos e universitários, os monitores das 40 horas, dos Círculos de Cultura, se engajaram para dialogar com os adultos que até então não tinham voz, são até hoje símbolos de que a educação tem que ser revolucionária. (FERNANDES, 1994, p. 9)

Os 55 países do mundo por onde Paulo Freire andou depois de 64, como peregrino das 40 horas, saído dos grotões das caatingas nordestinas, com a sua pedagogia do oprimido, alimentaram uma conjuntura histórica mundial [...], expandida para o mundo pelos habitantes de Angicos de 1963, personagens vivos de uma realidade possível de libertação do homem pela educação. (Idem, p.10)

O método freireano encontrou, como primeiro momento, um cenário propício num município localizado na zona do sertão norte-rio-grandense, no centro-norte do estado, Angicos – à margem do rio Pataxós, sempre seco durante a estiagem. A água custava, em 1963, por seis galões, vinte centavos e era trazida em barris a trinta milhas de distância. Sem água, a cidade de Angicos sempre contou com a espiritualidade das mulheres, que se reúnem no terço “da cruz”, ao redor da imagem de Cristo, no início de todos os anos, para pedir por

chuva. Em 1963, entre a população de mais de catorze anos, 75% eram analfabetos ou semi-analfabetos. Angicos apresentava um cenário perfeito, ou melhor, as piores condições possíveis. As 40 horas começavam nesta paisagem agreste. Descobriu-se que o povo do lugar morria usufruindo de aproximadamente 400 palavras. “[...] barreiro, rapadura, freio, sola, sapato, martelo, trinchete, [...] juco, pobre, desgraça, terra, sertão, sertanejo, homem, mulher, menino.” (Idem, p.149)

Matricularam-se 299 alunos.

Entre eles havia 99 pessoas com idades entre catorze e dezenove anos; 84 entre vinte e 29 anos, 65 entre trinta e 39 anos; 30 entre quarenta e 49 anos; quinze entre cinquenta e 59 anos; cinco entre sessenta e 69 anos; dois com setenta anos em diante. Do total, havia 156 homens e 143 mulheres, sendo 159 casados, 130 solteiros, cinco viúvos e três amasiados; 284 católicos, nove protestantes e seis sem religião. (Idem, p.150)

Os matriculados eram domésticas, hoje “do lar”, operários, agricultores, artesãos, pedreiros, lavadeiras, bordadeiras, mecânicos, parteira, prostituta, vaqueiro, soldado, jornaleiro e desocupados.

Este cenário também mostrou um povo acomodado, conformado e fatalista. Algumas das sentenças que o Círculo de Cultura teve que trabalhar – e isso Fernandes relata em sua obra – eram: *A distinção é tudo; Papagaio velho não aprende mais a falar; Não carece o povo é ignorante; A gente tem que se conformar; Deus quer; Ser o que sorte der; Quando o filho morre é um alívio; Quem é rico pensa no dinheiro e quem é pobre pensa em morrer*. E dessas sentenças muitas palavras-chave resultaram em ponto de diálogo nos círculos. Freire sempre colocou em suas obras que o papel do educador, ante a sociedade, é o de estar integrado à historicidade temporal e espacial, sendo sujeito da história, e que deve levar em conta, na educação, a realidade contextual onde o educando está inserido.

Num artigo publicado em junho de 1963, na Revista de Cultura da Universidade do Recife, Freire disse que amadureceu sua proposta de alfabetização de adultos entre classes populares em 1961, no Centro de Cultura Popular de Recife. Ali ele instituiu o debate em grupos e firmou o uso de círculos para essas questões problematizadoras em forma de diálogos, que resultaram na enumeração de problemas, pelas palavras-chave ou temas a debater. “Seis meses depois de iniciada a experiência, investigou-se, então, a possibilidade de se conseguir iguais resultados na alfabetização.” (Idem, p. 154)

A base para essa premissa era que todo homem capta, pelos sentidos, sua realidade. E Freire acrescenta a essa premissa uma pitada mágica, o pensar crítico. Outra premissa era que a educação constituía uma relação dialética e dialógica com a cultura. A

montagem dessas premissas, como instrumento gerador dos estudos para os coordenadores dos círculos, tinha como fato que o analfabeto não era analfabeto na fala. Colocava-se, assim, o número de palavras geradoras para abarcar o aprendizado de uma língua; no início acreditava-se ser o bastante o trabalho com dez a quinze palavras-chave. Com o tempo, e isso ficou com cada círculo, a escolha girou entre 15 e 17 palavras, na montagem dos sistemas de sinalização gráfica, isto é, a leitura de palavras, de fonemas e de frases, insistindo sobre a compreensão significativa dessas palavras.

De dezembro de 1962 a janeiro de 1963, sob o olhar atencioso de Freire, foram escolhidas as palavras geradoras e as situações que as envolviam para serem trabalhadas nos Círculos de Cultura, em Angicos. Para cada palavra um desenho gerador foi elaborado. Nesta experiência, os desenhos foram feitos por um desenhista de Natal e os slides por uma equipe do Rio de Janeiro. Para esse primeiro momento foram escolhidas, para debate, doze palavras geradoras, que foram aplicadas nos Círculos de Cultura em Angicos: 1 – belota, 2 – voto, 3 – sapato, 4 – chibanca, 5 – milho (feira), 6 – expresso, 7 – xique-xique, 8 – salina, 9 – goleiro, 10 – tigela, cozinha, jarra, fogão, 11 – bilro e almofada, 12 – feira.

A palavra “tigela” foi *apresentada* com a grafia errada – tijela (j), pois já estava no desenho, mas o que foi elaborado foram as famílias silábicas: I, Z, NH e RR e sua significação contextual.

Para conhecimento da comunidade e coleta das palavras-chave, instalaram-se, durante as férias escolares de janeiro de 1963 em Angicos, 12 estudantes universitários e um acadêmico do ginásio, somando ao todo 13 voluntários. Em outras ocasiões, professores e estudantes visitantes também estiveram em Angicos. Ao todo, foram abertas quinze salas de aula. Alguns estabelecimentos de educação em período de férias e outros eram salas de visitas de residências locais. No dia 18 de janeiro de 1963 foi inaugurada a aula de abertura da Alfabetização de Adultos, pelo Governador Aluísio Alves.

O *Círculo de Cultura* assemelha-se à intercomunicação do teatro medieval, onde, de tempo em tempo, aparece um personagem que precipita um diálogo com o restante do círculo. A idéia dessa união era, na época, defendida pelo escritor e dramaturgo Ariano Suassuna – era uma atitude propícia, pois muitas vezes Freire e os coordenadores dos círculos mantinham longas conversas. “Suassuna, baseando-se no teatro medieval, introduzia, nas suas peças, personagens fantásticos que rompiam as distâncias entre os atores e o público, através do diálogo.” (FERNANDES, 1994, p. 162)

Freire e Suassuna (1927-), em 1955, trabalharam juntos com teatro popular no SESI. Pode-se supor, e isso Fernandes confere em sua obra (1994), que a idéia do diálogo

entre quem educa e aquele que é educado, no Círculo de cultura, tenha germinado aí. Outra idéia mostrada por Suassuna era a de reduzir os textos ao mínimo, seguindo o roteiro dos teatros medievais; estes eram apenas esboços, em torno dos quais os atores livremente improvisavam.

Aqui, esta pesquisa encontra uma fonte, pois a questão do dialogismo, ou melhor, da criação do diálogo com igual valor para seus interlocutores nos faz remeter ao estudioso da linguagem e da cultura Mikhail Bakhtin, quando do estudo das obras de François Rabelais (Alcofribas Nasier pseudônimo de François Rabelais-1483-1553) – escritor renascentista que trazia como fonte inspiradora a cultura popular medieval.

Com isso, aproximar Bakhtin de Freire é das mais propícias e fecundas formas para tentar explicar o método freireano pelo diálogo. A fundamentação teórica do sistema freireano de alfabetização parte do nível semântico, pois há o vínculo da imagem ao objeto desejado, ao nível sintático, da palavra às separações das sílabas fonêmicas e aos diversos níveis pragmáticos. Na aplicabilidade, a ação pragmática se mostra como primeiro plano antes desta paisagem alfabética, pois a existência do diálogo no grupo surge junto da imagem-palavra, disparando sugestões-chave antropológicas, sociológicas e filosóficas, com posterior associação à palavra escrita.

Em 1964, o governo do estado, passando por redefinições políticas, já não se empenhava na expansão do trabalho de educação. Freire estava desde junho de 1963 nas estradas com suas anotações, seus slides e projetores, quando estourou o golpe. Alguns dos coordenadores e professores do Círculo de cultura foram presos como suspeitos de subversão. “Poucos dias depois do golpe militar, no pavilhão da praça André de Albuquerque, em Natal, junto com livros de Marx, Engels e, também, Dostoievski, a principal atração exibida pelo Exército, na exposição de obras subversivas, era o Diário das 40 horas de Angicos.” (Idem, p. 205)

O método freireano de alfabetização foi drasticamente perseguido nos anos subseqüentes ao golpe militar. “Como educadores e educadoras, somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os, possamos ser por eles ouvidos também.” (FREIRE, 2003, p.92)

Quando secretário municipal de Educação no governo de Luiza Erundina (1989-1991), Freire, em uma de suas entrevistas, questionou a possibilidade de alguma empresa, sob supervisão da secretaria, aceitar o projeto *plantar frases* nos locais significativos de lugares

iletrados. A intenção era instigar a curiosidade das crianças e dos adultos usando palavras com significado local, que na prática social da área não fossem estranhas à comunidade.

Temos que observar que o pensamento de Freire deve ser entendido, em primeiro lugar, no contexto em que apareceu, ou melhor, o nordeste brasileiro, cujo início da década de 1960, quase 30 milhões de habitantes viviam na *cultura do silêncio*, como costumava dizer, por isso, repetia, eram analfabetos. Era necessário oferecer-lhes a *palavra* para que *transitassem* na participação da construção de um país. Por desejar este trânsito, Freire passou 75 dias na prisão acusado de *ignorante, revolucionário e subversivo* e mais 15 anos no exílio.

Todo pensamento de Freire tem uma relação direta com a realidade. Essa relação direta tem gosto de liberdade, como diz em suas obras.

A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva, é torná-la humana. A primeira característica desta relação de finalidade é a de refletir sobre este mesmo ato. Quando o sujeito compreende sua realidade, pode criar hipóteses no desafio dessa mesma realidade e procurar soluções. Nesse processo encontramos o papel do educador e do educando, pois ambos, trabalhadores sociais – assumindo que ensinar e aprender são atitudes de trabalho –, optam pela mudança, pelo problematizar a realidade daquele que ensina e daquele que quer aprender – ambos proporcionando a desmistificação da realidade mistificada.

Quando entra num grupo – aqui, círculo de cultura –, o educador, mesmo conhecendo antecipadamente a realidade sociocultural do educando, entra cego, pois cada grupo é diferente de outro qualquer. Traz consigo elementos básicos que são instrumentais e técnicos, mas que se justificam por sua finalidade humanista. Por mais detentor de teorias e técnicas que possa ser o educador, cada turma é sempre a primeira, e por isso, precisa, como diz Freire, sempre ser conquistada com *amorosidade*.

Esta é a razão pelo qual o educador não pode fingir que ensina, como relata Werneck (1993) em sua obra *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*, onde ele trata de uma ilusão em rede: educadores pensando ter ensinado e educandos convictos de que sabem alguma coisa. Diante do nada, qualquer acúmulo de conhecimento pode merecer a nota máxima. Avilta-se o processo de participação, são ambos enroladores com aparato das políticas públicas: basta estar presente em sala de aula – é uma arte muito simples.

A educação para a liberdade passará sempre pela responsabilidade, entendendo-se claramente responsabilidade como meio importante de sociabilização e melhora da convivência humana. A responsabilidade, quando chamada, para substituir os arbítrios anteriores, não tem sentido e será sempre tão condenável quanto qualquer autoritarismo. (WERNECK, 1993, p. 30)

Esta é a razão pela qual Freire condena o fingido educador; a educação necessita de humanidade para existir como responsabilidade. Quando um educador se compromete em educar, ele não se compromete primeiro com o educando, nem com o sistema educacional ou a sociedade, ele se compromete primeiro consigo mesmo. Necessita estar permanentemente aprendendo, muito mais que em tempos passados, não porque os educandos exigem mais, ou são outros os tempos, mas porque ele, educador, está respondendo mais a sua própria existência.

Werneck (1993, p. 87) cita o texto segundo o qual, sem autor e sem origem especificada, diz:

Prezados professores, 'Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmaras de gás construídas por engenheiros Formados; crianças envenenadas por Diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras Treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados em Colégios e Universidades. Assim, tenho minhas dúvidas a respeito da Educação. Meu pedido é este: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados. Aprender a ler, a escrever, aprender aritmética só são importantes quando servem para fazer nossos jovens mais humanos'.

Freire salienta na obra *Educação e Mudança* (2003) que o amor é uma tarefa do sujeito. Ama-se no ensinar, no orientar, no partilhar a partir da comunicação com os demais. Ele ainda nos diz que amemos o diálogo, para que possamos nutrir-nos dele. Esta visão de Freire é uma visão ontológica, cujo processo denota que todas as ciências estão para o homem; o amor é ciência; logo, o amor está para o homem; assim como o homem para o amor.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem, diz Freire, pois não há educação fora das relações humanas.

Os conceitos freireanos das palavras-chave são eventos na tradição e linha do discurso de Freire. De caráter complexo, tem hoje, em muitos eventos, acirrados debates. Abordar esses temas envolve, necessariamente, uma teoria da relação entre a experiência docente e sua representação enquanto linguagem no mundo de experiências profissionais, processa-se na síntese entre a ontologia do existente – quem é este que ensina usando uma palavra como escolha em detrimento de outra? Daí também essa aproximação com Bakhtin, para “um pouco melhor” compreender essa ação situada (nos textos dos docentes) por sujeitos – a que é atribuído um sentido no momento mesmo de sua realização, fundando-se num diálogo crítico e participativo (enquanto vozes que dele e dele mesmo pronunciaram-se).

Para Bakhtin, quando se escolhe, dá-se forma ao conteúdo – o sujeito-autor não apenas registra os eventos, como também privilegia certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. Considera que o ato criativo (da escolha de uma palavra, por exemplo), como um personagem que fala, advém de um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe, enquanto objeto estético, pois o plano de escolhas (das transposições) se dá a partir de um viés valorativo (existente no autor-criador). No livro sobre Dostoiévski, “[...] Bakhtin apresenta esse necessário deslocamento com um vocabulário anterior à sua filosofia da linguagem, dizendo que as idéias, isto é, não são as idéias do escritor como tais que entram no objeto estético, mas sua refração.” (BRAIT, 2007, p. 40).

No texto *Autor e herói na atividade estética* Bakhtin afirma que mesmo que o escritor dê idéias à voz do herói, essas não são mais suas idéias, porque estão no herói.

Na realidade, a distinção autor-pessoa / autor criador é um modo de apresentar a conceituação primeira de Bakhtin. O postulado geral de Bakhtin é que sem deslocamento não há ato criador. Para escolher num texto a palavra-chave, precisa-se posicionar axiologicamente frente ao próprio conhecimento da mesma, nesse contexto, o conjunto de sentidos freireanos, submetendo-as a valorações de escolhas apuradas. Para isso, necessita-se conceituar ou dar um certo acabamento a elas (palavras-chave) sob o olhar/viés de Freire. E, de lá, verificar, num contexto histórico-cultural, maior ou menor imersão nas obras de Freire. Trazendo o reenunciamento de Bakhtin, quando trata da mudança de caráter da relação, em Dostoiévski, dos planos do herói e do autor-criador (que se interseccionam) que dialogam, cujo fator inovador Bakhtin chamou a esse fato polifonia; visualiza-se a autoria da voz freireana nas escolhas das palavras pelos docentes.

Esse caráter assume, enquanto conceitos ou definições freireanas, um ponto de vista pragmático, pois o conceito por ele gerado é utilizado em confronto analógico entendida como seqüência de palavras organizadas segundo uma concepção teórica de alfabetização e, portanto, passível de ser analisada “fora do contexto”. A palavra-chave é concebida como unidade de significação, necessariamente contextualizada. Para que esse recorte se efetive, trata-se de trazer a palavra como um produto de um processo norteador de marcas interdisciplinar. Embora, como coloca Bakhtin (principalmente em Dostoiévski) o sentido e as particularidades (que também estão em sua inconclusibilidade vão sendo construídos no decorrer do conjunto da obra, implicados em outros sentidos também gradativamente construídas.

As marcas de enunciação de um sujeito, de uma posição discursiva, faz grande diferença quando essas escolhas (marcas – palavras) faz circular discursos. Em *Marxismo e*

filosofia da linguagem (1929), obra também assinada por Voloshinov, a definição de palavra vai se construindo vagarosamente. “A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico.” (BRAIT, 2007, p. 179)

O termo *palavra* em russo (escreve-se *slovo* e pronuncia-se [Is’lova]) gramaticalmente pertence ao gênero neutro. No capítulo 3 de *Marxismo e filosofia da linguagem (Filosofia da linguagem e psicologia objetiva)* Bakhtin diz que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.”

Quanto ao ponto de vista dialógico de Bakhtin, a palavra não é uma unidade neutra, ela é sempre interindividual e junta em si as vozes dos que a utilizam ou a têm usado historicamente. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin diz (p. 350): “[...] todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.” (idem)

Levando em conta a natureza dialógica da palavra, do viés bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso. A palavra é, também para Freire, a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.

Sem querer estabelecer definições fechadas, uma vez que esse fechamento estabeleceria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível colocar a inseparável relação existente entre história e sujeitos que culturalmente formaram os lugares de produção de conhecimento que existe no sujeito (seja ele letrado ou iletrado) e por sujeitos historicamente situados. Como à obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (1981), que o conceito de polifonia foi se constituindo. Isto é, não é aplicar conceitos para compreender o discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do diálogo. Como Freire diz: “Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: ‘Ada, deu o dedo ao urubu?’ Duvido, responde o autor da pergunta, ‘Ada deu o dedo à ave.’” (2002, p. 17)

Cada palavra-chave elencada para circular na superfície textual assume o papel de uma unidade mínima do texto redigido (pelos docentes) e seu status; ou melhor, funciona como mediadora que une o construto das escolhas ao entorno da aproximação – Há ou não entorno de aproximação nessas escolhas para verificação da interdisciplinaridade como ação dialógica? – Desse procedimento trazemos Bakhtin para verificação da maior ou menor

corporeidade demarcada nas vozes do texto entre os sujeitos do discurso em que a prática textual se insere pela escolha das palavras.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, as palavras-chave que se constituem em frase – e, por continuidade, o texto – a serem analisadas não estão ali simplesmente jogadas, colocadas arbitrariamente. Elas estão comprometidas com o pensamento do educador que as escolheu e compôs seu pensamento. Implicam a estrutura de suas relações de sentido com uma determinada posição e escolha, a de quem as expressou. A palavra-chave se dá num plano concreto, pois cada uma delas, selecionadas metodologicamente para o plano de pesquisa, é protagonista de um ato de compromisso, numa situação dada, que foi a frase-tema para os textos criados pelos educadores. A frase temática indaga a ontologia do ser sujeito: *A educação liberta o homem*. O resultado escrito em forma textual dessa indagação nos faz compreender o ato comprometido daquele que educa frente às suas leituras. Além disso, este ser que se dispôs a textualizar seu pensamento frente à frase tema já é em si um ser de compromisso. Porém, esta capacidade de atuar, de acordo com a finalidade proposta, não o faz um ser de práxis, um ser não condicionado pela realidade em que se encontra.

Freire não separa o profissional-educador do homem. “Não posso nas 2ª feiras assumir compromisso como homem, para nas 3ª feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que ‘profissional’ é atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original.” (FREIRE, 2003, p. 20)

Quanto mais o homem usufruir o patrimônio cultural para capacitar-se como profissional mais aumenta sua responsabilidade com os homens. Mas Freire alerta para o fato de que não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens, se da realidade e dos homens se tem uma consciência ingênua. Se, tratando-se do educando, o compromisso do educador é real com a causa da educação, não pode, por isso mesmo, prescindir da ciência, nem da tecnologia com as quais se instrumentaliza, conferidas também por leituras permanentes, para melhor lutar por essa causa.

O que o sistema educacional faz, hoje, é justamente dificultar silenciosamente esta instrumentalização. Partindo do pressuposto de que é, não só necessário, mas urgente, capacitar o profissional da educação num curto período de tempo, porém quanto mais distante da educação e da tecnologia, melhor. Termina, então, por cair numa irônica armadilha que é, para não perder tempo, a inocuidade – deformando a absorção da aprendizagem, pois faz-se necessário, em todo aprender, o fazer-se primeiro. Isto quer dizer: aquele que educa, primeiro

tem que ser educado. Toda cultura, todo aprender, antes de ser percebido, tem que ser primeiro do sujeito que o percebe.

Por isso, a pesquisa trabalha as palavras-chave, que são palavras carregadas de uso comum nos textos freireanos. Este foi o cuidado da pesquisa no levantamento do universo vocabular da obra de Freire. Nesta escolha a obra-base foi *Educação como prática da liberdade* (2005), mas outras obras também serviram de apoio para a verificação da presença ou ausência das palavras-chave.

Perceber, no rico acervo lingüístico de Freire, a frequência de algumas palavras é lapidar o que provavelmente Freire já fizera. Segundo Gadotti, seu amigo e parceiro de grandes obras, Freire tinha uma escrita forte e pensava muito na escolha de cada palavra para a composição de seu pensamento.

Propôs-se, nesta pesquisa, uma análise discursiva de dados documentais gerados a partir de demanda do pesquisador – textos de educadores produzidos a partir da frase geradora *A educação liberta o homem*.

Rauen (2002, p. 197), com respeito ao trabalho com categorias na análise qualitativa, explica que “o recorte dos conteúdos é a tarefa de segmentar os dados em elementos que poderão ser submetidos à categorização”. Destaca duas formas básicas de recorte:

a) aquele em que se observam

[...] estruturas sintáticas dos conteúdos, sejam estruturas lexicais (palavras, expressões) ou estruturas gramaticais (frases ou orações). Se a opção é por estruturas lexicais [o que é o propósito deste projeto], cabe ao pesquisador detectar, por exemplo, palavras-chave [aqui chamadas *temas geradores*], que veiculem dados pertinentes [palavras que se interpenetram] ao que se investiga.

b) aquele em temas:

[...] excertos ou trechos de informação que correspondem a uma idéia particular ou traduzam relação de conceitos. Os temas, usualmente, não são delimitados com clareza e se encontram misturados. Todavia, eles permitem depreender melhor o sentido do conteúdo [...].

Nesta pesquisa adoto, enfocando exemplos em analogia com o método de alfabetização freireano, a estratégia que enfatiza que uma investigação primeiro nos oferece o *universo lingüístico mínimo*, do qual retirei as palavras geradoras (palavras-chave) com que se organiza esse programa metodológico. Freire, no livro *Ação cultural para a liberdade: e*

outros escritos (2002, p. 67), diz que uma vez escolhidas as dezessete palavras geradoras, o passo seguinte é compor dezessete situações familiares aos alfabetizandos.

As palavras-chave ou expressões utilizadas nesta investigação, extraídas da obra de Freire, são: 1) esperança, 2) prática social/ética, 3) alfabetização/palavra, 4) dialética/diálogo, 5) cultura, 6) liberdade, 7) analfabetismo, 8) transformação, 9) círculo de cultura, 10) (des)/(de)codificação, 11) educação bancária, 12) conscientização, 13) amorização, 14) democratização, 15) utopia, 16) interdisciplinaridade e 17) educação política.

Existem softwares que recuperam e enumeram a ocorrência de palavras ou expressões no texto. Contudo, o trabalho só faz sentido sob o olhar atento do pesquisador, considerando a função de síntese histórico-cultural que essas expressões representam. Como diz Rauen, em citação de rodapé de sua obra *Roteiros de investigação científica* (2002, p. 197), “[...] a máquina não atribui significação a essas buscas”.

O indivíduo, porque é capaz de conceituar pela linguagem, expressa seus conceitos através de sons e traços (palavras) convencionais e pode, por meios semelhantes ou comparativos, saber o que pensam ou sentem seus semelhantes, a respeito de seus significados.

Nesta pesquisa, recorre-se ao exame de amostras aleatórias, num universo de setecentos e quatorze (714) textos, trazidos para essa pesquisa como seguimento complementar do objeto dessa dissertação. A amostra aleatória permite-nos inferências a respeito da população (alunos) pesquisada. Segundo Marconi (1996, p. 37), “[...] a amostra, porção ou parcela do universo que realmente será submetida à verificação é obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem”.

A amostragem utilizada aqui é a probabilística, isto é, aleatória. Sua característica, segundo Marconi (1996, p. 38), “[...] é poder ser submetida a tratamento estatístico, que permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra”. Segundo Yule e Kendall, citados por Marconi (1996, p. 38), “A escolha de um indivíduo entre uma população é ao acaso (aleatória) quando cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser escolhido”.

A análise das palavras (conteúdo) sempre esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, como as tentativas de interpretar a simbologia, a iconografia sagradas. O método de Freire, usando palavras como ação geradora, aparece como ferramenta para a compreensão da construção de sentidos que os atores sociais (alunos) exteriorizaram no texto.

As informações aqui presentes foram classificadas e agrupadas quanto às abordagens e quanto a sua referência para cruzá-las quanto ao uso significativo no texto. Tem-se três etapas no processo de escolha da amostra:

a) *Seleção dos grupos* de pós-graduação *lato sensu* da região da AMUREL – Associação dos Municípios da Região de Laguna; AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera, e AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (seleção feita nas turmas de uma instituição privada de nível superior), em municípios onde atuamos com turmas de pós-graduação de janeiro de 2005 a janeiro de 2006.

O intuito foi: primeiro, aprofundar o referencial teórico comprometido com a questão da interdisciplinaridade e aproximações freireanas e bakhtinianas; segundo, seguir a orientação de registro e análise descritiva, cujo processo resultou no *corpus*, como suplementação e complementariedade da ação interdisciplinar, composto pelos textos dos alunos de especialização, com ênfase na docência, das regiões: AMUREL (Capivari de Baixo, Braço do Norte, Imbituba, Laguna e Tubarão); AMREC (Criciúma, Içara, Orleans, Sangão e Urussanga); e AMESC (Araranguá, Passo de Torres e Sombrio), localizadas no sul de Santa Catarina.

O material coletado abrange de janeiro de 2005 a janeiro de 2006:

Tabela 1 – Relação dos municípios abrangidos pela pesquisa.

Município	Número de turmas	Números de alunos
Capivari de Baixo	3	130
Braço do Norte	2	50
Imbituba	2	60
Laguna	2	70
Tubarão	2	60
Criciúma	2	50
Urussanga	2	40
Orleans	1	25
Sangão	1	40
Içara	1	30
Araranguá	2	66
Sombrio	1	33
Passo de Torres	3	60
Total	27	714

Fonte: levantamento da autora (2005–2006).

Dos textos produzidos, foram selecionados apenas os que foram elaborados por alunos docentes atuantes e que cursaram o magistério e/ou Pedagogia (no ato da entrega da frase-título do texto comunicou-se à turma que este deveria ser elaborado somente por acadêmicos que estivessem atuando na docência), o que resultou em 714 unidades possíveis para análise.

b) *Seleção de textos das turmas.* Opera-se, na seleção, com a Tabela de Números Aleatórios (tabela aleatória simples). Procedimentos:

b.1) das 27 turmas resultaram 714 textos;

b.2) foram apostos códigos nos textos; por exemplo, em Tubarão (SC) tivemos amostra de duas turmas (T1 e T2 – Tubarão turma um e Tubarão turma dois);

b.3) os textos de cada turma foram agrupados por ordem alfabética pelos nomes dos acadêmicos (que se identificaram nos trabalhos), embora nenhum nome conste na pesquisa. Assim, os nomes dos acadêmicos só foram usados para efeito de organização da seleção da tabela;

b.4) procedimento da amostra: dos 714 textos (total das 27 turmas), foi certificado o uso de palavras-chave em 42 textos. A enumeração deve ser de três algarismos em virtude de o total de textos ser de 714 ;

b.5) para os 42 textos sorteados, a seqüência considera o que destaca Marconi (1996, p. 39): “A amostra aleatória simples pode apresentar dois tipos: a) sem reposição, o mais utilizado, em que cada elemento só pode entrar uma vez para a amostra; e b) com reposição, quando os elementos podem entrar mais de uma vez para a amostra.” No caso desta pesquisa, a amostra será sem reposição.

b.6) Todos os números ficaram, como preconiza Marconi (1996, p. 39), em seqüências de 10 (dez) na horizontal e colunas de 4 (quatro) na vertical. Esta etapa, para efeito de comodidade e rapidez, deve ser elaborada em um programa de computador. Exemplo:

001	002	003	004	005	006	007	008	009	010
011	012	013	014	015	016	017	018	019	020
021	022	023	024	025	026	027	028	029	030
031	032	033	034	035	036	037	038	039	040

041	042	043	044	045	046	047	048	049	050
051	052	053	054	055	056	057	058	059	060

061	062	063	064	065	066	067	068	069	070
071	072	073	074	075	076	077	078	079	080

Obs: Assim segue o quadro até o número 714.

b.7) optei pelo número 17 (dezesete) para marcar o espaçamento: de dezessete em dezessete obtive 42 redações. Exemplo: 017, 034, 051, 068... até 714. Também por serem dezessete as palavras-chave escolhidas por Freire nas comunidades onde ocorria o processo de alfabetização.

c) *Leitura dos textos selecionados*. Após efetivação da leitura buscaram-se as 17 palavras-chave em cada uma delas. Procedimentos:

c.1) verifica-se e recolhe-se as palavras geradoras dos textos. Nesse primeiro processo de recorte, não se separa a palavra da frase/texto (onde está inserida), pois, nessa fase, é necessário fazer anotações também sobre o contexto global do texto, para que se possa compreender as ressonâncias histórico-culturais que as palavras manifestem. A separação só ocorrerá na etapa seguinte;

c.2) nesse momento, compara-se as palavras que foram selecionadas dos textos (as palavras-chave (as dezessete selecionadas das obras de Freire), com as palavras usadas pelos acadêmicos-educandos em seus textos.

c.3) verifica-se, então, a pertinência de uso. Os acadêmicos utilizam as palavras que foram selecionadas da obra de Paulo Freire conforme o *convite* do título para a elaboração de seus textos – *A educação liberta o homem* –, para verificação da aproximação (educador e Freire)? Nos discursos que se mostram, do ponto de vista (escrito) do educador (acadêmico). Há uso de palavras-chave citadas dos slogans de Freire (das 17 palavras selecionadas)? Há uso de palavras (ou alguma sinonímia) que se reportem às palavras selecionadas para esta pesquisa?

c.4) após levantamento das palavras geradoras ou chaves (das amostras), registra-se a classificação metodicamente, pois cada palavra e sua recorrência será relevante, assim como a ausência das palavras-chave selecionadas é relevante. O confronto das mais usadas com as ausências estabelecerá o primeiro registro do compromisso interdisciplinar, que é buscar em Paulo Freire o sentido das palavras-chave e o uso significativo em suas obras; para analisar, agora, com essas palavras, as especificidades das palavras (das amostras) quanto à interdisciplinaridade freireana no discurso do educador (o elemento decisivo interdisciplinar

de Freire é a centralidade que atribui ao sujeito da educação e sua compreensão do caráter complexo desse sujeito). O segundo momento desse registro se dá pelas possibilidades (efeitos) de sentido. Como salienta Bakhtin (200 p. 350), “A relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico.” Na, mesma obra, Bakhtin (2002, p. 345) diz: “Quando não há palavras, não há língua, não pode haver relação dialógica. Esta pode estabelecer-se apenas entre as coisas ou entre as categorias lógicas (conceitos, juízos, etc.)”.

c.5) considerando o uso ou ausência dos termos, a amostra leva-nos à análise das questões estabelecidas. O levantamento das freqüências relativas às palavras-chave no texto mostrou um rol (série ordenada) de valores. Esses valores conferiram a existência ou não de um diálogo interdisciplinar freireano interpenetrado no diálogo de quem educa, mostrando a intensidade de atribuição ao sujeito da educação e sua compreensão desse sujeito, com a contribuição da aproximação entre Freire e Bakhtin.

c.6) para melhor compreensão do que cada expressão (unidade de análise) sintetiza, fez-se o percentual de uso, ou melhor, a distribuição de freqüência, para buscar, nas palavras de maior ocorrência, o que Freire fala sobre ela e com ela, e nas ausentes, igualmente o que Freire diz sobre elas e como as usa.

A última etapa metodológica constitui a análise e a interpretação qualitativa: a pesquisa não procura explicar o uso casual das palavras-chave, mas descreve cada palavra-chave e seu contexto histórico-cultural, num viés freireano.

No processo de análise, através da leitura cuidadosa das palavras-chave usadas pelos acadêmicos, chega-se ao sentido do todo perspectivando a abordagem freireana e a teoria de Bakhtin. Atribui-se às escolhas efetivadas a maior ou menor imersão empática nas obras de Freire. Aqui, caminha-se em direção à interdisciplinaridade, mostrando com que intensidade os mundos de Paulo Freire e do educador-autor se conciliam em palavras que se tocam e se interpenetram.

Que contextos, por exemplo, a palavra *liberdade* evoca? O que é significação e tema do signo *liberdade*? Começamos esse percurso pelas definições oferecidas nos Dicionários de Língua Portuguesa² e pelos conceitos freireanos.³

² Dicionários elencados na bibliografia.

³ Conceitos usados nas obras de Paulo Freire.

4 O UNIVERSO SIGNIFICATIVO FREIREANO

4.1 PALAVRAS-CHAVE – SENTIDOS EM FREIRE E EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esperança

[Do lat. *sperantia*, do v. *speare*] S.f.1 – Ato de esperar o que se deseja. 2 – Expectativa, espera. 3 – Fé, confiança em conseguir o que se deseja. (FERREIRA, 1986, p. 703)

É otimismo da possibilidade da mudança. “A esperança é necessidade ontológica (...)” (FREIRE, 2001, p. 10) – Para dizer isso, escreve *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido* – um livro, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. “Uma educação sem esperança não é educação.” (FREIRE, 2005, p. 30).

Esperança tem sua matriz na natureza do ser humano. [...] A esperança é exigência ontológica dos seres humanos. Mas à medida que mulheres e homens se tornaram seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se, ou não.

A esperança na libertação não significa, já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las. (FREIRE, 2004, p. 30)

Prática social/Ética

Ética. [Fem. Substantivado do adjetivo ético] S.f. Estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto. (FERREIRA. 1986, p. 733).

Ético [Do grego *ethikós*, pelo latim *ethicu*] (idem)

Ética = “[...] o ato de educar é sempre um ato ético.” (p.10) – “[...] não é algo abstrato [...] é a capacidade de indignar-se com as injustiças que ocorrem.” [...] a ética nunca deve estar divorciada da estética”. (FREIRE, 1999, p. 11)

Nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação*, Freire esboçou traços de uma “ética universal” – a ética da indignação – pois estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Como propõe Freire, deve-se lutar por uma ética inseparável da prática educativa.

Esta nada mais é do que o respeito aos valores e comportamentos históricos e culturais das populações testemunhando seu modo de ser moral e socialmente e que determinam também suas leituras de mundo muito particular e que assim se tornam, dialeticamente, universais. Esse testemunho se dá de forma estética, pois ética e estética se imbricam para que possamos ler certo o mundo. (FREIRE, 1999, p. 149)

Prática Social

[...] a consciência é gerada na prática social de que se participa. [...] minha compreensão de mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. (FREIRE, 1990, p. 29)

Alfabetização/palavra

Alfabetização – (S.f.) ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras. [...] iniciação no uso do sistema ortográfico. [...] processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento [...] ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras. Etim. Alfabetizar + ação. (HOUAISS, 2001, p. 150)

“Ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura” (FERREIRA, 1986, p. 82)

Palavra – [Do gr. *parabolé*, pelo lat. *parabola*] (S.f.) Fonema ou grupo de fonemas com uma significação; termo, vocábulo, lição [...]. (FERREIRA, 1986, p. 1249)

Palavração – “[...] método de ensino de leitura que parte da palavra para a sílaba e desta para o fonema ou letra.” (HOUAISS, 2001, p. 2108)

Palavra – 1 – unidade da língua escrita, situada entre dois espaços em branco, ou entre espaço em branco e sinal de pontuação. [...] 4 – [...] para o estruturalismo norte-americano, unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, constituir enunciado; forma livre mínima, vocábulo. (HOUAISS, 2001, p. 2107)

Alfabetização – 1 – o ensino da lectoescrita. 2 – instrução primária. 3 – “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra, mas também o mundo (FREIRE, 1970)”. (HARRIS, 1999, p. 28)

Palavra geradora – “Extraída do universo do cotidiano do alfabetizando, a palavra geradora deve gerar outras palavras que possibilitem uma leitura não só lingüística, mas também política da realidade”. (GADOTTI, 2001, p. 154). “As palavras geradoras devem nascer da procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico.” (FREIRE, 1980, p. 43)

Alfabetização – “É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o encontro das consciências”. “[...] uma chave para abrir [...] a comunicação escrita.” (FREIRE, 2005, p. 150)

[...] é a parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (FREIRE, 1990, p. 7)

Dialética/diálogo/dialogicidade

Diálogo. [Do gr. diálogos, pelo lat. *dialogu*] 1 – Fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio. 2 – Obra literária ou científica em forma dialogada. 3 – Troca ou discussão de idéias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia. [...] Colóquio dramático entre os atores, móvel da ação da peça, e que constitui o elemento básico do gênero teatral. (FERREIRA. 1986, p. 585)

Dialética – 1 – (Filos.) Arte do diálogo ou da discussão, quer num sentido laudativo, como força de argumentação, quer num sentido pejorativo, como excessivo emprego de sutilezas. 2 – (Filos) Desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. 3 – Conforme Hegel [...], a natureza verdadeira e única da razão e do ser que são identificados um ao outro e se definem segundo o processo racional que procede pela união incessante de contrários – tese e antítese – numa categoria superior, a síntese. [...] Segundo Marx [...], o processo de descrição exata do real. (FERREIRA. 1986, p. 585)

Dialogicidade – (S.f) qualidade ou caráter do que é dialógico ou está em forma de diálogo. (HOUAISS, 2001, p. 1031)

Dialogicidade – “Relação de sujeitos cognoscentes entre si e desses com o mundo objetivo que assim se torna cognoscível.

A tensão entre as consciências dos sujeitos sobre as coisas problematizadas por eles mesmos (a investigação do percebido – destacado), a discussão em torno do conhecimento já produzido e a produzindo-se, a certeza de que sabemos e de que pode nos saber mais estabelecem a comunicação.” (FREIRE, 1999, p. 148) “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital.” (FREIRE, 2004, p. 74)

Diálogo – (Dialogismo) - “A questão do dialogismo, isto é, a criação do diálogo em que há igual valor para os seus interlocutores [...]”. (FERNANDES, 1994, p. 163)

Diálogo – É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2005, p. 115)

O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. (GADOTTI, 2001, p.125)

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82)

Dialético

Um discurso que, ao falar da pedagogia do oprimido, denuncia a opressão; ao denunciar a educação bancária, propõe a educação problematizadora; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe no próprio exercício da direção/dominação. (FREIRE, 1999, p. 33)

Dialética – concepção filosófica segundo a qual o mundo se encontra em constante mudança. As leis fundamentais da dialética são: tudo se relaciona (princípio do movimento); mudanças quantitativas geram mudanças, existe o princípio da contradição que significa a unidade e a luta dos contrários. A contradição é a base da dialética. (GADOTTI, 2001, p.150)

Cultura

Cultura – [Do lat. *cultura*] 1 – Ato, efeito ou modo de cultivar . [...] 3 – O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores

espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade [...]. (FERREIRA, 1986, p.508)

Cultura – “É tudo o que o homem cria e que aparece como resultado da práxis humana sobre o mundo atual.” (GADOTTI, 2001, p. 149) “A cultura é a aquisição sistemática da experiência humana.” (FREIRE, 2005)

Liberdade

Liberdade – [Do lat. *libertate*] S.f. 1 – Faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação [...] 2 – poder de agir, no seio de uma sociedade organizada, segundo a própria determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas [...] (FERREIRA, 1986, p. 1028) “Grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal [...] (HOUAISS, 2001, p. 1752)

Liberdade:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. [...] Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1981. p 35)

Liberdade – É tema sempre presente [...] Como ausência, como esperança, como meta, como conflito.” “[...] remete [...] a Emanuel Mounier, para quem não se é livre pelo mero fato de exercitar a espontaneidade, e sim se se inclina essa espontaneidade no sentido de uma libertação. (FREIRE, 1999, p. 95)

[...] a liberdade ocorre quando se descoloniza a mente do oprimido da presença do opressor. O homem atual está dominado pelos mitos da sociedade moderna e renuncia à sua capacidade de decidir; está asfixiado no anonimato, sem esperança e sem fé, prisioneiro dos dominadores, domesticado, coisificado. (FREIRE, 1999, p. 96)

A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. [...] Por isso é que, quanto mais submetido e menos possa sonhar com a liberdade, menos poderá o ser humano concreto enfrentar seus desafios. (FREIRE, 2004, p. 30)

[...] a liberdade natural do ser humano. (GADOTTI, 2001, p. 138)

Analfabetismo/analfabeto

Analfabeto – [Do gr. analphabeta, aquele que não sabe nem o alfa nem o beta, pelo lat. analphabetu.] Adj. 1-Que não conhece o alfabeto. 2-Que não sabe ler e escrever (...) (FERREIRA, 1986. p 113)

“1_Que ou aquele que desconhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever. 2_Que ou aquele que não tem instrução primária. 3_Que ou aquele que desconhece ou conhece muito mal determinado assunto ou matéria. [...] analfabeto funcional (ped.) pessoa alfabetizada apenas para entender, na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnização do conhecimento. (HOUAISS, 2001, p. 201)

Analfabetismo – Estado ou condição do analfabeto, falta absoluta de instrução. (FERREIRA, 1986, p. 113)

Analfabeto:

O analfabeto chega a compreender que a falta de conhecimento é relativa e que a ignorância absoluta não existe. O simples fato de ser, penetra o homem de conhecimento, controle e criatividade. (FREIRE, 1980 , p. 54)

[...] seres ‘fora de’, ‘a margem de’, algo, já que é impossível estarem marginalizados sem relação a uma coisa.” (Freire, 1980. p 73). “[...] a marginalização é uma opção, com tudo o que ela implica: fome, doenças, raquitismo, dor, deficiência mental, morte, crime, promiscuidade, desesperação, impossibilidade de ser. (FREIRE, 1980, p. 74)

Os analfabetos são considerados subnutridos, não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta o pão do espírito. A compreensão do analfabetismo como erva daninha que deve ser erradicada tem que ver com a visão do conhecimento como algo a ser comigo. (FREIRE, 2002, p. 53)

Transformação

Transformação – [Do lat. transformatione.] 1_Ato ou efeito de transformar(-se); metamorfose. (FERREIRA, 1986, p. 1701)

Transformação – 1_Em cognição, a conversão da estimulação física de um texto impresso ou da fala para um padrão simbólico significativo ou código cognitivo.” (HARRIS, 1999, p. 264)

Transformação – “[...] o processo de alfabetização deve relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de ‘pronunciá-lo.’” (FREIRE, 2002, p. 60)

Círculo de cultura

É uma unidade de ensino que substitui a escola tradicional. É formado por um grupo de pessoas que se reúne para discutir seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar, etc. Nele, não há lugar para o professor tradicional (bancário) – que tudo sabe –, nem para o aluno que nada sabe. Assim, ao mesmo tempo que aprende a ler e a escrever, o educando aprende a ‘ler’ e, isto é, a analisar sua prática e a atuar sobre ela. (GADOTTI, 2001, p. 148)

(Des)/(de)codificação

Codificação – [...] processo de formular um enunciado lingüístico de acordo com as regras de uma língua, considerada como código. (HOUAISS, 2001, p. 752)

Decodificar – [...] passar (mensagem codificada) para outro código, em linguagem inteligível; mudar um código em outro; descodificar, decifrar, decodizar. [...] interpretar o significado de palavra ou sentença de uma língua natural, considerada como código [...]. (HOUAISS, 2001, p. 921)

Codificação: É a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e se relaciona com a palavra geradora. Abrange certos aspectos do problema que se quer estudar e permite conhecer alguns momentos do contexto concreto. (GADOTTI, 2001, p. 148)

[...] toda codificação é sempre um discurso a ser lido. Nesse sentido, ela tem uma estrutura de superfície e uma estrutura profunda em dinâmica relação uma com a outra. A estrutura profunda está visível; emerge na medida em que se verticaliza a leitura – a (des)codificação – da codificação, ou mais precisamente, da sua estrutura de superfície. (FREIRE, 1984, p. 111)

A codificação, mesmo quando pictórica, é um discurso a ser lido por quem procura decifrá-la. (FREIRE, 2002, p. 61)

Decodificação: É um dos momentos mais importantes do processo de alfabetização. Trata-se do exame das palavras geradoras (ou código lingüístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos. (GADOTTI, 2001, p. 150)

A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A (des)codificação é a análise crítica da situação codificada. (FREIRE, 1982, p. 114 – *citação em rodapé*)

Educação bancária

Educação – [Do lat. educatio.] 1 – Ato ou efeito de educar(-se). 2 – Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. (FERREIRA, 1986, p. 619)

O professor [...] é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma a consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. FREIRE, 2005, p. 38)

A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. (idem)

O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos. (idem, p. 38)

[...] a educação bancária, ou seja, institucional, assenta-se sobre a contradição entre o educador e o educando. Ambos encontram-se numa relação que os desumaniza. O primeiro cumpre a função de interpretar o mundo e transmitir essa interpretação, ao passo que o outro é virtualmente silenciado se tenta dizer uma palavra dissonante, isto é, uma palavra própria que nomeie sua concepção de mundo. (FREIRE, 2004, p. 117)

Educação que silencia o aluno, que não lhe permite expressar sua subjetividade e, portanto, o sinta numa posição de inferioridade em relação àqueles que, legitimados em sua nação, interpretam (dirigem) o mundo e o transmitem. (idem)

Conscientização

Conscientização – Ato ou efeito de conscientizar(-se). 1 – (Pol. Soc.) tomada de consciência (ou trabalho visando-a) da natureza das relações humanas dentro da sociedade em que se vive, especialmente da relação explorado/explorador, e de como atuar para modificar essa relação. 2 – [...] ato ou efeito de trazer (algo) ao consciente). (HOUAISS, 2001, p. 806)

É uma palavra utilizada por Freire (e deturpada por muita gente) para mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o atuar. Uma pessoa (ou melhor, um grupo de pessoas) que se conscientiza (sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, mas as pessoas se conscientizam mutuamente, através de seu trabalho cotidiano) é aquela que é capaz de descobrir a razão de ser das coisas. Essa descoberta deve ser acompanhada de uma ação transformadora. (GADOTTI, 2001, p. 149)

A conscientização produz a desmitologização. (FREIRE, 1980, p. 29)

Quanto mais conscientizados nos tornarmos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1980, p. 28)

Amorização/amor

Amor – [do lat. amore.] 1 – forma de interação psicológica ou psicobiológica entre pessoas, seja por formalidade social [...] 2.3 – relação amorosa [...]. 6 – devoção de uma pessoa ou um grupo de pessoas, por um ideal concreto ou abstrato (HOUAISS, 2001)

O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. (FREIRE, 2005, p. 29)

Quem ama o faz amando os demais defeitos e as qualidades do ser amado. (idem, p. 29)

O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação no medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (idem, p. 29)

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (FREIRE, 2005, p. 104)

Democratização

Democratização – Ação ou efeito de democratizar(-se). (HOUAISS, 2001, p. 935)

Democratizar – 1 – [...] conduzir (algo, alguém ou a si mesmo) à democracia; tornar(-se) democrático. (idem)

Democrático – 1 – Que está relacionado com, ou é próprio da democracia. 2 – que possui igualitarismo, liberdade de expressão, antiautoritarismo [...]. 3 – próprio do povo; que não possui luxo; que não está relacionado à elite. (idem)

Democratização – “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático [...]” (FREIRE, 2005, p. 103)

Utopia

Utopia – [Do gr. ou, ‘não’, + -top(o) + ia: de nenhum lugar.] 1 – País imaginário, criação de Thomas Morus, escritor inglês (1480-1535), onde um governo, organizado da melhor maneira, proporciona ótimas condições devidas a um povo equilibrado e feliz. 2 – (P. ext.) Descrição ou representação de qualquer lugar ou situação ideais onde vigorem normas e/ou instruções políticas altamente aperfeiçoadas. (FERREIRA, 1986, p. 1745)

Utopia – “[...] utópico não é o que é impossível. A postura utópica é a postura que vive, entende, e se experimenta na tensão entre a denúncia e o anúncio.” (CHASIN, 1985, p. 19)

Interdisciplinaridade

Interdisciplinar – 1. que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. 2. que é comum a duas ou mais disciplinas. (HOUAISS, 2001, p. 1633)

Interdisciplinaridade – propriedade de interdisciplinas (idem)

Interdisciplinaridade – “[...] é uma exigência da objetividade científica.” (FREIRE, 1999, p. 87)

Educação política

[...] o esforço de classificação em torno do que é o processo de ideologização se deve constituir como um dos pontos introdutórios a todo seminário de capacitação de militantes, simultaneamente com o exercício da análise dialética da realidade. [...] o seminário se converte numa oportunidade na qual, ao serem os seus participantes desafiados a superar sua visão ingênua e focalista da realidade por outra, crítica e totalizante, vão igualmente classificando-se ideologicamente. (FREIRE, 2000, p. 166)

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. (FREIRE. 2005, p. 43)

A opção política a favor dos oprimidos frente ao mundo [...] implica rebeldia e indica mudanças. O engajamento nega o imobilismo e exige coragem, desprendimento e disciplina. (FREIRE. 1999, p. 149)

Esse cotejo faz sentido e torna-se pertinente pelo contexto didático-pedagógico, pois o pensamento científico sustenta o efeito de compreensão na análise e verificação de

propostas. A significação da palavra, em seu contexto epistemológico, permite a observação e sua circulação no texto do educador-autor. Nessa análise, a palavra-chave posiciona-se em relação às concepções freireanas, mas para chegar a elas, mostra-se o contraste relativamente a um instrumento lingüístico (o dicionário), destacando-se a especificidade dos sentidos no contexto de uma teoria educacional. Do léxico nacional a Freire e Bakhtin. Ambos com suas definições e algumas categorizações, buscando-se não apenas a presença ou ausência da palavra do educador-autor, mas a sua escolha objetiva de palavra no contexto educacional.

4.2 ANÁLISE DAS PALAVRAS-CHAVE

Tabela 2 – Códigos dos municípios elencados, conforme metodologia.

<i>Capivari de Baixo</i> CB 17 CB 34 CB 51 CB 68 CB 85	<i>Braço do Norte</i> BN 102 BN 119 BN 136	<i>Imbituba</i> I 153 I 170 I 187 I 204 I 221	<i>Laguna</i> L 238 L 225 L 272 L 289	<i>Tubarão</i> T 306 T 323 T 340 T 357
<i>Urussanga</i> U 442 U 459 U 476	<i>Criciúma</i> C 374 C 391 C 408 C 425	<i>Orleans</i> O 493	<i>Sangão</i> S 510 S 527	<i>Içara</i> IÇ 544
<i>Araranguá</i> A 561 A 578 A 595 A 612	<i>Sombrio</i> SO 629 SO 646	<i>Passo de Torres</i> PT 663 PT 680 PT 697 PT 714		

Tabela 3 – Relação dos municípios com números de turma e alunos, respectivamente.

Município	Número de turmas	Números de alunos
Capivari de Baixo	3	130
Braço do Norte	2	50
Imbituba	2	60
Laguna	2	70
Tubarão	2	60
Criciúma	2	50
Urussanga	2	40
Orleans	1	25
Sangão	1	40
Içara	1	30
Araranguá	2	66
Sombrio	1	33
Passo de Torres	3	60
Total	24	714

4.2.1 As frases dos educadores-autores (ausência e presença)

Esperança

T 357 – “A educação liberta a partir da esperança que ele recebe após seu nascimento, com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.”

C 374 – “O homem quando nasce torna-se um ser em eterna esperança.”

Ética/prática social

C 391 – “Hoje vivemos em um mundo onde tudo exige ética, nossas idéias e pensamentos estão rápidos e ágeis.”

S 527 – “O homem quando não tem conhecimento e sim só informações ele não tem prática social, ele não se sente em liberdade.”

Alfabetização/palavra

IC 544 – “A palavra (educar) nasce num simples gesto de doação e amor.”

O 493 – “Só a alfabetização pode causar transformações nas pessoas e no mundo.”

I 204 – “A educação liberta o homem à medida que vai se alfabetizando.”

BN 102 – “A educação tem papel primordial no processo de alfabetização.”

Dialética/diálogo/dialogicidade

.....

Cultura

I 221 – “Através da ‘Educação’ que o ser humano adquire pela sua convivência o diálogo familiar e social.”

BN 119 – “A educação liberta o homem, porque ela dá cultura para que o indivíduo cresça intelectualmente, socialmente e o faça um agente transformador da sociedade do qual esteja inserido.”

Liberdade

BN 102 – “A liberdade para o ser humano é algo vital e como tal deve ser produto de uma conquista pessoal e diária.”

U 476 – “A liberdade do homem começa com a mudança e a educação é a chave para que isso ocorra.”

L 272 – “[...] pergunta-se onde está nossa liberdade, se ela está em tudo aquilo que fazamos e ditamos.”

T 357 – “A educação liberta a partir da esperança que ele recebe após seu nascimento, com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.”

PT 680 – “A educação é o caminho para um futuro melhor, pois é através dela que muitas mentalidades poderão ser mudadas, mas para que isso aconteça é necessário que as pessoas busquem essa libertação, sempre através de questionamentos, leituras e reflexão.”

A 561 – “A educação é o pilar que conseqüentemente dá liberdade para mantê-lo em sua evolução.”

T 323 – “A educação sem dúvida é o caminho para libertar-se. Libertar-se de medos e mitos que trazemos em nossas bagagens, sem nos dar conta da parcela de verdade que existe ou não nelas.”

Analfabetismo/analfabeto

CB 17 – “A educação vem tirar o homem do analfabetismo de pensar.”

Transformação

CB 51 – “Tudo que se vivencia ao longo da vida tem uma lição que pode ser boa ou ruim, tudo transforma.”

T 357 – “A partir da hora que o homem interage com os outros, sai do seu mundo primitivo e passa a ser agente transformador da sociedade.”

Círculo de cultura

.....

Codificação/de(s)codificação

.....

Educação bancária

.....

Conscientização

U 459 – “Penso que é a partir da educação que nós humanos podemos ver e viver no mundo mais conscientizado.”

Amorização/amor

PT 714 – “[...] sinto nos olhos dela, o entusiasmo, a convicção de que o futuro será melhor quando se tem vontade de ser livre e muito amor.”

Democratização

.....

Utopia

.....

Interdisciplinaridade

.....

Educação política

.....

4.2.2 Analisando as palavras-chave

“As Primeiras Palavras

Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim

Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam.”
(FREIRE, 1981)

O que segue, na tabela abaixo, é o resultado sintético da investigação sobre o que aproxima o educador de hoje ao universo vocabular e significativo de Freire.

Tabela 4 – Ocorrência de palavras-chave do universo freireano no discurso dos educadores.

	Professor-autor (palavra-chave)	Aproximação freireana
1	Esperança	Não
2	2.1-Prática Social	2.1- Sim
	2.2- Ética	2.2- Não
3	3.1- Alfabetização	3.1- Sim
	3.2- Palavra	3.2- Sim
4	4.1- Dialética	4.1- Não
	4.2- Diálogo/dialogicidade	4.2- Não
5	Cultura	Não
6	Liberdade	Sim
7	Analfabetismo/analfabeto	Sim
8	Transformação	Não
9	Círculo de Cultura	Não
10	Des/de/codificação	Não
11	Educação Bancária	Não
12	Conscientização	Sim
13	Amorização/amor	Não
14	Democratização	Não
15	Utopia	Não
16	Interdisciplinaridade	Não
17	Educação Política	Não

Palavra-chave: Esperança

A *Esperança* é uma exigência necessária ao ser humano, por isso, ontológica, diz Freire.

“A educação o liberta a partir da esperança que ele recebe após seu nascimento, com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.”
(T – 357)

Num universo, já selecionado, de 42 redações, somente duas delas usaram a palavra *Esperança*. Freire é preciso e objetivo ao usar esta palavra. Traz, em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1978 – 2001), em suas primeiras páginas, a indagação e o espanto de um amigo professor: “Mas como, Paulo, uma pedagogia da esperança no bojo de uma tal

sem-vergonhice não é apenas mais um livro de Freire, mas, talvez, o mais marcante depois da *Pedagogia do Oprimido*.” Nessa obra, Freire afirma que não entende a existência humana e a primordial luta para fazê-la melhor, sem esperança. Por isso a palavra *Esperança* foi escolhida para ser e fazer a abertura das palavras-chave.

Observa-se que, das diversas obras traduzidas de Freire, os tradutores procuram encontrar palavras em suas respectivas línguas que possam dizer, da melhor forma, o pensamento de Freire, cujos livros sempre procurou escrever em português. Esse é o fato, por exemplo, de Linda Bimbi, tradutora italiana do livro *Pedagogia do Oprimido*. Miguel Escobar Guerreiro, educador colombiano radicado no México, apresentou um excelente glossário no seu livro *Paulo Freire y la educación libertadora*, publicado pela Caballito da Cidade de México em 1985.

O trabalho mais exaustivo, nesse campo, é o de J. Simões Jorge, cujo livro *A ideologia de Paulo Freire*, lançado pela editora Loyola em 1979, apresenta as próprias definições oferecidas por Paulo Freire em suas obras.

A *Palavra*, para Freire, é “um conjunto solidário de duas dimensões indicotomizáveis: reflexão e ação. Daí que toda palavra verdadeira é práxis” (ERNANI, 1975).

Esperança, palavra-chave usada por dois docentes que descreveram o sentido “esperança” como: “[...] com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.” Esse sentido se dá após seu nascimento, segundo o texto do docente, após sua entrada na escola. No segundo texto aparece: “O homem quando nasce torna-se um ser em eterna *esperança* (C – 374). Ambos colocam a esperança como algo contínuo e eterno no interesse das coisas que o cercam. Freire destaca que sem *esperança* não há educação. E a *esperança* é exigência ontológica dos seres humanos. Por isso, reconhece-se uma entrada dos docentes no viés freireano, mas não há profundidade que confira a dialogicidade no pensamento de Freire, ao sentido dado pelos docentes relativo à palavra *esperança*.

Palavra-chave: Prática social/ética

“Hoje vivemos em um mundo onde tudo exige ética, nossas idéias e pensamentos estão rápidos e ágeis.” (C – 391)

“O homem quando não tem conhecimento e sim só informações ele não tem prática social, ele não se sente em liberdade.” (S – 525)

Ética, para Freire, não é coisa abstrata, coisa de gavetas. Ela está no princípio de toda ação, de todo indignar-se com as injustiças. A *Ética*, como tema, sempre foi pertinente nas questões que Freire abordava em suas obras, palestras ou discussões. Dizia que não se incomodava em tratar os mesmos temas, porque os considerava relevantes, e que o tratamento dado aos mesmos temas não era feito de modo repetitivo, mas o que se fazia era uma nova releitura, uma nova visão, com ampliação do tema. Com isso, percebe-se o respeito que Freire dá ao significado de cada palavra inserida nessa nova visão.

Das redações, apenas uma trouxe a palavra *ética* em suas sentenças. O conceito significativo da expressão usada não mostra aproximação a Freire. Não é fácil encontrar relação entre ética e rapidez e agilidade dos pensamentos... O mesmo não ocorre com a expressão *prática social*. *Ética*, para Freire, é princípio inseparável da prática educativa. A frase: *Hoje vivemos em um mundo onde tudo exige ética, nossas idéias e pensamentos estão rápidos e ágeis*, onde se mostra a significação ética? Não há encontro da interdisciplinaridade freireana, não é o que significativamente se mostra.

Quanto à *prática social* presente no texto selecionado, o sentido aproxima-se do freireano. Freire salienta que quando se compreende o mundo, os sonhos pessoais sobre o mundo, o respeito e o julgamento do mundo, tudo que envolve algo da individualidade tem que ver diretamente com a prática social da qual o indivíduo faz parte. Aqui a voz do docente retrata e diz que *O homem, quando não tem conhecimento e sim só informações ele não tem prática social, ele não se sente em liberdade*. Mesmo que deformadora, uma prática não deixa de ser o que é. O que não há, nesse contexto, é uma prática libertadora. Contudo, há aproximação quando mostra que sem a prática social não há liberdade.

O mesmo diz Freire “[...] a consciência é gerada na prática social de que se participa” (1990, p. 29)

Palavra-chave: Alfabetização/palavra

A palavra (educar) nasce num simples gesto de doação e amor. (Iç – 544)

Tanto a palavra-chave “Palavra” usada pelo docente como por Freire estabelece o conjunto solidário das dimensões indicotomizáveis – reflexão e ação, daí, como ERNANI (1975) utilizou “[...] toda palavra verdadeira, é práxis.”

O porquê de *educar* ficar entre parênteses é estabelecer sentido, ou melhor, o tema “Palavra” reporta-se ao sentido de *educar*.

A palavra *Alfabetização* utilizada pelos docentes remete à significação freireana em algumas afirmações, como em

“Só a alfabetização pode causar transformações nas pessoas e no mundo.” (O – 493)

“A educação liberta o homem à medida que [este] vai se alfabetizando.” (I – 204)

“A educação tem papel primordial no processo de alfabetização.”

Freire diz que a alfabetização é o resultado da reflexão que o homem faz sobre sua capacidade de refletir. Que a alfabetização está na capacidade de nomear a própria experiência e de compreender as possibilidades que caracterizam a sociedade onde o indivíduo está inserido e de entender a sociedade mais ampla. Os docentes versaram sobre esse viés: à medida que vai se alfabetizando, o homem, pela educação, se liberta (sem criarmos conjecturas sobre o libertar-se de quê e para quê, pois o que estaria o docente-autor pensando ou criando como voz, ao escolher esse sentido em detrimento de outro?). E assim a alfabetização pode transformar as pessoas e o mundo – tendo na educação seu papel primordial como processo.

Palavra-chave: Dialética/diálogo

“Através da Educação que o ser humano adquire pela sua convivência o diálogo familiar e social.” (I – 221)

Os indivíduos, ao refletirem sobre sua prática e ao agirem sobre ela, necessitam comunicar-se. Para Freire, esta ação dialógica só é possível problematizando os contextos sociais – nos quais os homens se descobrem sujeitos e autores da sua existência e da sua história.

O docente autor do texto I – 221 afirma que pela educação o indivíduo adquire o diálogo. Porém diálogo, nesse contexto, tem caráter de “viver em comum” com a educação, mas esse “diálogo” inserido nessa passagem do docente é o diálogo familiar e social; não se trata, portanto, do contexto freireano que nasce de uma matriz crítica e de uma relação

horizontal de A com B, gerando a criticidade; por isso, só o diálogo, segundo Freire, comunica.

Quanto à palavra “dialética”, não se fez presente em nenhuma redação.

Para Freire, a aplicação dialética à investigação das coisas (estudo, trabalho, etc.), implica uma análise crítica da realidade com o objetivo de não só conhecê-la, mas transformá-la. Isso expressa a conexão interna e dinâmica que existe nas diferentes coisas que configuram uma ação. Se a sociedade muda – por exemplo – num processo produtivo eliminando a relação de exploração, o indivíduo dessa sociedade também muda.

Palavra-chave: Cultura

“A educação liberta homem, porque ela dá cultura para que o indivíduo cresça intelectualmente, socialmente e o faça um agente transformador da sociedade na qual esteja inserido.” (BN – 119)

Segundo Freire, cultura é tudo o que o homem cria e recria. É tudo o que o indivíduo faz e que surge como resultado da práxis humana. Práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo; ele diz isso em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

A palavra *cultura* usada pelo docente (em seu texto) se afasta do sentido construído por Freire, que condiciona *cultura* à educação que liberta. A educação, segundo o docente, é o caminho para que o indivíduo adquira cultura. Cultura, nesse contexto, é vista como elemento de transformação e de crescimento intelectual e social. Percebe-se uma leitura inversa na voz do educador, que traz “cultura” com sentido de conscientização e subsidiadora de conhecimentos.

O resultado da práxis, da conscientização e do conhecimento, está na cultura e não na educação, segundo o educador-autor.

Palavra-chave: Liberdade

‘Liberdade’ é tema que compõe a entrada para o desenvolvimento dessa dissertação. “A educação liberta o homem” – para Freire, a liberdade ocorre quando se descoloniza a mente do oprimido da presença de quem o oprime. Liberdade é conquista, é permanente busca, não é uma dádiva. Liberdade é condição fundamental ao movimento dos homens, movimento que se justifica porque são seres inconclusos.

“A liberdade para o ser humano é algo vital e como tal deve ser produto de uma conquista pessoal e diária.” (BN – 102)

“A liberdade do homem começa com a mudança e a educação é a chave para que isso ocorra.” (U – 476)

“[...] pergunta-se onde está nossa liberdade, se ela está em tudo aquilo que fazamos e ditamos.” (L – 272)

“A educação liberta a partir da esperança que ele recebe após seu nascimento, ele recebe após seu nascimento, com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.” (T – 357)

“A educação é o caminho para um futuro melhor, pois é através dela que muitas mentalidades poderão ser mudadas, mas para que isso aconteça é necessário que as pessoas busquem essa libertação, sempre através de questionamentos, leituras e reflexão.” (PT – 680)

“A educação é o pilar que conseqüentemente dá liberdade para mantê-lo em sua evolução.” (A – 561)

“A educação sem dúvida é o caminho para libertar-se. Libertar-se de medos e mitos que trazemos em nossas bagagens, sem nos, dar conta da parcela de verdade que existe ou não nelas.” (T – 323)

Sete das redações selecionadas evidenciaram a palavra *liberdade*. Abordo dois motivos para essa presença: primeiro, a palavra é tema e convite para a confecção dos textos; segundo, é tema recorrente também da situação atual na educação brasileira – sem esquecer o trato ontológico da liberdade humana. Então, falar de *liberdade* é tema real e presente. Está no indivíduo, pois Freire diz que a educação como prática de liberdade se alcança através de uma práxis de comunicação e participação.

Uma das contribuições mais significativas que sustenta o olhar dialógico de Freire na sua especificidade educativa é o corte epistemológico. Freire afirma, desde seus primeiros ensaios, que o educando é sujeito, não objeto da educação. Esse princípio, de caráter antropológico e filosófico, nos permite compreender e explicar o lugar do sujeito em seu universo natural e social (onde vive de relações, desafios, reflexões, buscas e respostas), nos

conduz à afirmação de que no *círculo de cultura* o sujeito está “tornando-se”, porque, segundo Freire, sua missão será “ser mais”. O educador e a pesquisa não estão separados, porque são pesquisadores tanto educandos quanto educadores. Isto propõe a superação da dicotomia ensino/aprendizagem como compreensão tradicional da educação, de onde resultará o fortalecimento na educação onde todos os participantes (educandos e educadores) pesquisam juntos, e onde o processo de criar e recriar o conhecimento, que se inicia na pesquisa, se completa no diálogo, no método pedagógico. Com isso, a prática da educação passa a ser um ato produtivo de conhecimento, pois nenhum saber e nenhuma prática existem se não estiverem ancorados na liberdade de escolha. Isso, diz Freire, ocorre quando se descoloniza a mente do *oprimido* da presença do *opressor*, ocorrendo, aqui, a liberdade.

Nesse contexto, Freire traz Marx, tomando a concepção de alienação, provavelmente lida nos anos 60-70 (Erich Fromm, autor freqüentemente citado em suas obras). “Fromm sublinha que para Marx o fim não se limita à emancipação dos trabalhadores, mas se projeta para a libertação de todos os homens, mediante a restituição de sua liberdade.” (FREIRE, 1998, p. 97)

Com isso Freire vincula, em sua obra *Educação como prática da liberdade*, a consciência e a democracia. Enfatiza que a prática, como exercício de liberdade, se é conscientizadora, não se esgota no desenvolvimento da realidade. Ela caminha como prática de transformação da realidade.

Os autores dos textos elencados não retratam em suas sutilezas os sentidos de *Liberdade* da obra de Freire, embora tenha sido a palavra mais presente nas redações.

Liberdade para o educador-autor é algo vital, produto de uma conquista pessoal e diária. Tem na educação a chave para que aconteça. Mas, ao mesmo tempo, indaga-se: Onde está a liberdade? Está em tudo o que se faz e se dita. Ela liberta a partir da esperança que surge no convívio com a família e o social. É um permanente buscar através de questionamentos, leituras e reflexão. A liberdade tem a educação como pilar e caminho.

Nenhum texto versou sobre a descolonização da mente, mas destacou que liberdade é conquista e condição de movimento humano.

Palavra-chave: Analfabetismo/analfabeto

“A educação vem tirar o homem do analfabetismo de pensar.” (CB – 17)

Freire (1980) diz que o simples fato de ser penetra o homem de conhecimento, controle e criatividade. Em *Pedagogia do Oprimido* (1981), Freire observa que quando os

homens não percebem a realidade como um todo no qual estão inseridos, e como um todo do processo integrado, se perdem na parcialidade da realidade.

“[...] tirar o homem do analfabetismo de pensar” (CB – 17) – esta seqüência traz o pensar freireano simbolicamente; embora a sentença não trate especificamente do conceito significativo de *analfabetismo*, complementa a compreensão da *educação* que tira o homem da ignorância e do silenciamento. E esse ato significativo, ao escolher a palavra *analfabetismo* para esta sentença, percebe, ao *também* olhar freireano, a vocação histórica do homem que é ser sujeito. Porque para Freire, história é o tempo dos acontecimentos humanos e nele, e através dele, o vir-a-ser um ser no e com o mundo de raízes espaço-temporais.

Palavra-chave: Transformação

“Tudo que se vivencia ao longo da vida tem uma lição que pode ser boa ou ruim, tudo transforma.” (CB - 51)

“A partir da hora que o homem interage com os outros, sai do seu mundo primitivo e passa a ser agente transformador da sociedade.” (T – 357)

Este mundo, feito pela transformação do homem, constitui seu domínio e pela cultura se alonga no mundo da história. Transformar o mundo, diz Freire, é humanizá-lo. Sem a transformação, trava-se no indivíduo uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva; daí dizer, em *Pedagogia do oprimido* (1981), que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Dessa atitude, a responsabilidade da educação, para Freire, está no próprio educando, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. Pois a educação deve estar centrada, como produto de transformação, no aluno, em vez de centrar-se no educador ou no ensino; o educando deve ser dono de sua própria aprendizagem. Por isso, na alfabetização, o ato de transformar o mundo deve estar unido ao ato de pronunciá-lo.

No texto do educador-autor a palavra *transformação* está inserida no sentido da lição de vida que tudo transforma e na interação com os outros: ao sair do seu mundo primitivo, o homem passa a ser agente capaz de transformar a sociedade. Esse sentido se aproxima da abordagem freireana se trouxermos à luz a leitura do transformar como ato de pronunciar o mundo. Mas se analisarmos *transformação*, na fala do educador-autor, como ato de significação da lição de vida – já que toda lição transforma – e sair da compreensão ingênua (primitiva) de mundo para a transformação da sociedade, sem antes passar pelo

sujeito – aqui não haveria aproximação com Freire. O viés de Freire ao olhar a *transformação* como ato de pronúncia trata do processo de alfabetização, cuja significação é *antes de ensinar a ler, ensine a ver o mundo* – este é o seu maior pronunciamento.

Palavra-chave: Círculo de cultura

Freire sempre enfatizou em suas obras que o *círculo de cultura* é uma escola diferente. É local onde se discutem os problemas que têm os educandos e o educador. Lugar onde não existe aquele (professor) que tudo sabe e o outro (aluno) que nada sabe. Tampouco lugar de exercício de memória. O círculo de cultura é um lugar (a sombra de uma árvore, a sala de aula, uma fábrica, a escola) onde pessoas se reúnem para dialogar sobre suas práticas: na família, no trabalho, na comunidade, na sociedade. No círculo de cultura, os grupos que se encontram aprendem a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que analisam, dialogando suas práticas.

É *círculo* porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates. Esse animador anima um trabalho orientado, a todos os momentos, pelo diálogo, que é o único *método de estudo*, no círculo.

É de *cultura* porque, muito mais do que o *saber ler-e-escrever*, o círculo produz modos novos de pensar: todos percebem, de palavra em palavra, que o que descobrem é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz; são seres de história.

Em cada *círculo de cultura* não deve haver (variando conforme a população da área ou da subárea em estudo) mais de vinte pessoas, existindo tantos círculos quanto a soma de seus participantes.

Nos textos de análise do educador-autor não houve a presença da expressão *círculo de cultura*.

Palavra-chave: (Des)(de)codificação

Não há presença destas palavras nos textos dos educadores.

Codificação é a representação de uma situação vivida pelos educandos em seu trabalho diário e que tem relação com a palavra-geradora ou palavra-chave. A codificação funda-se na representação de uma situação existencial ou real construída pelo educando junto aos elementos que o integram.

O termo *codificar* refere-se, no sentido freireano, ao processo pelo qual uma situação existencial se une a uma linguagem visual (desenho, slides, DVD, fotos ... imagens – figuras – representações), que contém toda a problematização. A *decodificação* é o processo de análise do código (o desenho, os slides, o DVD, as fotos... as imagens) para capturar os elementos que estão *escondidos* (marcadores ideológicos). Chama-se decodificação a discussão, que pelo diálogo, deve-se realizar entre o educador e o educando. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire fala da *decodificação* como passagem do abstrato ao concreto, das partes ao todo e um retorno do todo às partes.

A análise crítica da problematização codificada é a descodificação.

Palavra-chave: Educação bancária

Bancária literalmente significa que se refere ao banco. A esse termo, Freire deu um significado novo que designa a concepção da educação que deposita conteúdos na mente do educando da mesma forma que se faz depósitos em banco. Dessa forma, o único que pensa e que é o dono do conhecimento é o educador. Assim, os educandos têm a única ação de receber os depósitos que o educador faz.

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. 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. (FREIRE, 1987, p.58)

Na concepção bancária, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir e transmitir valores, o conhecimento não se verifica nem pode verificar-se em superação. Na verdade, a educação bancária reforça a transformação da mentalidade dos oprimidos, mas não a situação, como estado de conscientização, que os oprime. Por que isso? – Porque nos próprios *depósitos* se encontram contradições, apenas revestidas por exterioridades que as ocultam. No momento em que o educador *bancário* viver a superação da contradição, já não está a serviço da desumanização, mas a serviço da libertação.

A educação bancária “não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 1987, p. 65).

Não ocorreu a palavra-chave “Educação bancária” no texto dos educadores-autores – chave na pedagogia freireana para ser opositora da educação problematizadora.

Palavra-chave: Conscientização

“Penso que é a partir da educação que nós humanos podemos ver e viver no mundo mais conscientizado.” (U – 459)

A conscientização, segundo Freire, é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Freire não inventou essa palavra, pois era já utilizada pelos teóricos do ISEB, entre eles Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Foi no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado por Juscelino Kubitschek em julho de 1955, sendo extinto em abril de 1965 pelo golpe militar. O isebianismo caracterizou-se por valorar o papel da consciência e da ideologia no desenvolvimento brasileiro) que Freire ouviu essa palavra e ficou impressionado com a profundidade de seu significado e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de tudo, conscientização. Para Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

No texto do educador-autor há uma aproximação de significação. O sentido estabelece um viés à definição freireana, pois para o educador-autor é a partir da educação que podemos ver e viver no mundo mais conscientizado. Isso estabelece a máxima primordial freireana: “O objetivo da conscientização é a libertação”. (JORGE, 1979, p. 22)

Encontra-se, no texto, a presença da ambigüidade do ver e viver no mundo conscientizado ou ver e viver com o mundo conscientizado. Freire limpa essa ambigüidade ao dizer em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 15) – “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. [...] a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.”

Palavra-chave: Amorização

“[...] sinto nos olhos dela (texto voltado a uma história familiar), o entusiasmo, a convicção de que o futuro será melhor quando se tem vontade de ser livre e muito amor.” (PT – 714)

Para Freire, *sujeito* é o termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente. Opõe-se à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência, não reage, é manipulável.

Somente o sujeito ama. Essa palavra faz parte dos componentes essenciais do diálogo libertador, que segundo Freire, são: o amor, a humildade, a fé e confiança nos homens e a esperança.

O amor, para Freire, é a *plenitudinização* da própria existência; força e sustento para as lutas da vida. Se não há amor, não haverá diálogo.

Freire parte do princípio de que, sem amor, o diálogo não é possível. Diz ele: o diálogo não pode existir se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Pronunciar o mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não se está impregnado de amor. (JORGE, 1979, p. 40)

Mas por que falar de amor/amorização? – Porque, para Freire, é por ele que os homens serão livres. É o amor gerador de outros atos de liberdade, pois ele não é um dom, mas uma conquista. Amar é ter coragem de ter compromisso com todos os homens, sejam quais forem as suas condições; convertidos em objetos, coisificados, oprimidos – aí deve estar o compromisso. Esse compromisso, diz Freire, é sempre dialógico.

No texto do educador-autor, a palavra *Amorização* não foi utilizada em nenhum momento, mas há uma sugestão da expressão, trazida pela sentença “[...] o futuro será melhor quando se tem vontade de ser livre e muito *amor*”. O *muito amor* fica subentendido à vontade de querer – embora não estabeleça o compromisso como expressão maior e significativa; portanto, não há efetiva aproximação do significado freireano para a palavra *amor*.

Palavra-chave: Democratização

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio de frase. É que toda essa manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 2005, p. 103)

Quanto menos experiências democráticas se exigir do sujeito, mais inclinado a formas ingênuas de perceber o mundo vai estar esse indivíduo. Pois quanto menos criticidade, tanto mais ingenuamente as situações e discursos são tratados.

Para Freire, “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático [...]” (idem).

Não ocorreu a palavra *democracia* nos textos analisados. A que se deve essa ausência?

Segundo Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2005), nada ou quase nada existe em nossa educação que proporcione o desenvolvimento, ou facilite, no educando e o no educador, o gosto pela pesquisa, o observar criticamente os *achados*. A posição das escolas, em nosso país, é de acalantar elas mesmas a sonoridade das palavras, pela memorização dos trechos desvinculados da realidade, pela tendência a reduzir a aprendizagem às formas meramente racionais; é isso caracteristicamente ingênuo. Resulta dessa realidade a não presença de algo por que *aparentemente* lutam, tanto educadores quanto educandos, que é a democratização.

Palavra-chave: Utopia

Um dos grandes desafios históricos de Freire foi a utopia em relação à educação. Caracteriza com isso o seu pensamento pedagógico, que acima de tudo é esperançoso – portanto utópico.

Nesse sentido, a pedagogia que defendemos, concebida na prática realizada numa área significativa do Terceiro Mundo, é, em si, uma pedagogia utópica. Utópica, não porque se nutre de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes [...]. Utópica porque, não domesticando o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalara automaticamente, independentemente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente o seu momento máximo. (FREIRE, 2002, p. 70)

Utopia é a dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza.

Essa palavra não tem presença nos textos dos educandos autores. Mesmo tendo como temática a suposta ação de futuro na frase apresentada *A educação liberta o homem* – essa sentença joga um olhar, com resposta, para o futuro –, a *postura utópica* dessa frase é atitude que se vive e se experimenta entre o denunciar e o anunciar, no futuro, mesmo que seja num presente instante (e agora) – a liberdade humana no amanhã pela educação – ou mesmo na agora – a utopia trata da valorização como viabilidade humana – como diz Cunha (p. 28) em sua obra *As utopias da educação; ensaios sobre as propostas de Paulo Freire*:

“[...] ser utópico é negar ser desumano, engajando-se na luta por um futuro mais humano. [...] Só os utópicos podem ser proféticos, portadores de esperança.”

Palavra-chave: Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um compromisso ético com a vida humana, portanto uma exigência ontológica. Freire é um pensador interdisciplinar.

Na obra *Educação com prática da liberdade* (2005) Freire explica várias vezes que o trabalho (processo pedagógico) é realizado por uma equipe de educadores e cientistas sociais, em diálogo com os educandos, num processo interdisciplinar. A interdisciplinaridade é muito mais presente ainda em *Pedagogia do Oprimido* (1987), quando trata das investigações dos temas geradores, coluna-mestra dessa obra clássica. Os temas geradores são paradigmas interdisciplinares, para a pesquisa, para os diferentes saberes científicos e para a organização curricular. A interdisciplinaridade é, para Freire, requisito básico para a visão da realidade no viés da unidade, da globalidade e da totalidade – tanto na dimensão histórica (tempo) quanto na geográfica (espaço), ligadas à especificidade social, econômica, psicológica, cultural, política, etc. Essa atitude não pode ser vista, ou registrada, apenas na escritura da palavra-chave.

Freire não chega a uma posição interdisciplinar artificialmente. As noções freireanas definidas e redefinidas como povo, conscientização, utopia, democratização, dialogicidade, liberdade, educação problematizadora, etc, são palavras articuladoras. Daí a crítica em relação à escolha de categorias. Por isso, o elemento decisivo, na interdisciplinaridade freireana, é a centralidade que atribui ao sujeito da educação e sua compreensão do caráter complexo desse sujeito.

Interdisciplinaridade, como palavra-chave, não foi citada pelo educador-autor. Essa é mais uma palavra, em meio às outras selecionadas, que está ausente nas escolhas realizadas para o texto.

Palavra-chave: Educação política

Todo ato pedagógico, para Freire, é um ato político. Em *Extensão e Comunicação* (1979, p. 77) diz que a educação *é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados*. Na educação, o educando e o educador aprendem conjuntamente, procuram conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não aceitam tal como é.

Freire contribui com suas idéias para que os grupos sociais reflitam, de forma capaz, acerca da transformação das situações de dominação, na perspectiva da construção de uma vida mais justa, solidária e, conseqüentemente, mais cidadã.

Ser cidadão é, em visão amplamente consciente, ter acesso à decisão política, ao cenário humano das decisões de preservação da vida e do ambiente onde esta se insere e manifesta. Nesse sentido, Freire resgata a importância do diálogo entre os homens, pois, para ele, a concepção de existir está ligada à expressão verbal do mundo. A partir do momento em que se pronuncia o mundo, está-se problematizando toda situação de realidade, consignando, aqueles que o pronunciaram, uma nova visão de mundo.

Daí a importância da *Educação Política*, a educação problematizadora, a qual ensina aos indivíduos a busca de suas consciências, resultando na compreensão de um mundo melhor – como entendimento de suas contradições.

Por isso, Freire lembra que ninguém pode dizer a palavra sozinho, dentro da conscientização e problematização, ou querer impô-la a outro, mas necessário se faz colocá-la em discussão para que seja dita em coletividade, ou melhor, em educação conscientizadamente política. Cada palavra dita em coletividade permitirá que o sujeito reflita sobre sua própria limitação, pois desde que não se perca em vaguidade, libertar-se-á dessa limitação tomando postura crítica de decisões sobre o mundo. É nesse diálogo de decisões que o sujeito constrói a inteligibilidade das relações interdisciplinares de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição de uma aproximação entre Freire e Bakhtin não está na idéia em si de algo que um ou outro escreveu, mas no que para ambos o diálogo representa. Pelo dialogismo, Bakhtin traz uma explicação das relações entre pessoas e entre culturas e coisas que cortam fronteiras religiosas, políticas e estéticas. Sempre lembrando que o dialogismo, para Bakhtin, não é um usual sistema abstrato de pensamento, mas o pensamento atento à vida cotidiana com todas as dores e alegrias que a situação presente, do aqui e agora, pode oferecer. Freire traz essa vinculação à relação de horizontalidade da valorização do diálogo igual para seus interlocutores. Daí explicitar em *À sombra dessa mangueira* (2004, p. 74) que “... a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. Não há comunicação sem dialogicidade [...]”.

Para Freire, comunicação é vida. Para Bakhtin, é no diálogo que a vida tem voz. É no dialogismo que Bakhtin coloca o fenômeno da liberdade, pois diz precisamente que todos estão envolvidos na construção do *fazer os significados*. Construção na qual todos, uma vez envolvidos, de forma arquetônica, da responsabilidade por nós e assim um pelo outro, somos todos autores, criadores de tudo que nosso mundo possa ter.

Freire fala da liberdade como conquista, não como uma doação. Em Bakhtin, as personagens (Dostoiévski) não são monológicas; há, no diálogo, a liberdade, a conquista que lhes confere a autonomia. Em Freire, a liberdade é condição fundamental ao movimento dos homens. Isso está também em Bakhtin, pois no diálogo do personagem com o autor, do personagem com outro personagem, encontra-se o movimento da liberdade. Ambos estão conscientes e autônomos de sua condição.

Freire sustenta, na especificidade dialógica, que o educando é sujeito, assim como o educador; eles não são objetos da educação. Esse princípio permite, no *círculo de cultura*, por exemplo, que ambos dialoguem e com isso descolonizem o produto mental opressor e tenham a permanente voz de sua construção de mundo e de sociedade. Concretizam, com isto, uma educação problematizadora, dialógica e polifônica; a educação bancária, em oposição, é monológica.

Na educação monológica, trata-se de um ato, ou caminho de depósitos, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador é a voz que faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem a voz conduzida. Sem liberdade repetem a voz do autor. Nesta concepção, não há continuidade,

há o acabamento arquivado, ou melhor, depositado, absolutizado na ignorância; os educandos não chegam a descobrirem-se educadores do educador, são sujeitos assistidos.

Na educação problematizadora, que responde à essência do ser da consciência, existe o diálogo, a presença da polifonia. A problematização não existe fora do diálogo. Freire enfrentou o monologismo através do dialogismo. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe no caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1988, p. 79).

Freire acrescenta um elemento a mais nesse diálogo que se impõe no caminho pelo qual os sujeitos ganham significados, que é o profundo amor ao mundo e aos homens. Sendo fundamento deste (diálogo), o amor é diálogo. Segundo Freire, todo pronunciamento é diálogo, quando amoroso. A pronúncia do mundo, dos homens e destes com aqueles e consigo não pode ser ato arrogante.

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros isto, em quem não reconheço outros eu ? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela ? [...] A auto-suficiência é incompatível com o diálogo (idem, p. 80-81).

Nos *círculos de cultura*, os personagens estão presentes, são reais, visíveis. Têm caras, têm o que dizer com suas próprias palavras, têm nomes, são pessoas mesmo quando elas ainda não se sabem. No círculo, o diálogo acontece nas decisões e discussões de tudo o que lhes afeta, tanto ao educador quanto ao educando. Ambos sentam na mesma mesa e discutem sua prática. Em *Pedagogia do Oprimido* (1988), Freire diz que os homens são corpos conscientes, autônomos, porque são consciências de si e consciências do mundo.

Nesse lugar (círculo), o discurso apresenta-se pelo contexto narrativo. Assim, as relações entre o discurso e o contexto tomam forma no diálogo. Com isso, o educador e o educando estão no mesmo nível de personagens que dialogam. Em Dostoiévski (1981), por exemplo – trazendo Bakhtin –, o herói é o sujeito do discurso autêntico e não um objeto mudo do discurso do autor. “A idéia do autor sobre o herói é a idéia sobre o discurso. Por isto até o discurso do autor sobre o herói é o discurso sobre o discurso. Está orientado para a palavra, daí, dialogicamente orientado para ele” (BAKHTIN, 1981, p. 54).

O herói de Dostoiévski não é inventado, como não é inventado o sujeito oprimido de Freire. Mas cada um tem as suas leis lógicas. O herói dostoiévskiano é criação que já está determinada por seu objeto e estrutura, nada inventa, mas simplesmente se mostra ao que é dado no próprio objeto artístico, daí não poder ser produzida. O sujeito do qual fala Freire é

pessoa humana, é existência, é o analfabeto “[...] que participando de uma cultura letrada, não teve a oportunidade de alfabetizar-se” (FREIRE, 2002, p. 22). Esse sujeito freireano decodifica sua própria presença tanto quanto o herói de Dostoiévski, mas com uma diferença fundamental: o sujeito freireano, quando entra na intimidade de sua própria situação de vida, de vivência e de mundo, tanto mais se vai tornando capaz de desvendar-se; e de, com isso, transformar a própria realidade. O herói dostoiévskiano é um ser relativamente livre e autônomo que, “[...] como tal, vê seu mundo, tem consciência desse mundo e, principalmente, tem consciência de si mesmo nesse mundo, ou seja, tem um certo excedente de visão que lhe vem pela interação tensa com o olhar dos outros sobre ele.” (BRAIT, 2007, p. 47)

A fronteira do diálogo freireano relativamente ao diálogo bakhtiniano está na identificação da ação entre interlocutores, entre autor e sujeitos sociais, que em espaços e tempos diversos tomam a palavra ou a têm representada, ressignificada. O diálogo freireano se compreende na aproximação da desconstrução do pronto e acabado dizer do sujeito, para um sujeito ressignificando a si e ao outro. O diálogo bakhtiniano nomeia a si, enquanto consciência, como seu próprio objeto e ao outro, como reação da palavra à palavra de outrem.

Essas relações dialógicas materializam-se no discurso, ou seja, no enunciado. Neste sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor. A forma dessa autoria pode ser diversa.

[...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição interpretativa de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvirmos nela a voz do outro. Por isto, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo). (BAKHTIN, 1981, p. 160)

Os sujeitos, em Freire assim como em Bakhtin, não se compreendem solitariamente.

O estudo da palavra retirada do texto, o manuseio de dicionários acompanhados de um viés especial que é, no logo após, a voz de Freire, torna-se viável, porque o docente (o enunciador) é o dono da escolha da palavra e dela dispõe – pelo menos dentro do acervo lingüístico de sua língua, visto que gerencia a atuação no texto segundo sua intenção. Assim, não só a análise da palavra na frase foi possível, mas também a interpretação de sentidos capazes de vozes diferenciadas e aproximadas (a voz freireana) nos enunciados.

Alfabetização, liberdade, analfabeto e conscientização foram palavras presentes com sentido e significação que aproximaram o docente (autor) de Freire.

Prática social e palavra foram as duas expressões complementares que também foram elencadas. Mas fico com as aproximações mais presentes, que foram as quatro primeiras, sem excluir a questão da ausência das palavras-chave, sua pertinência dizendo respeito ao não-dito, ao silenciamento.

Todo processo de educação que coloca homens e mulheres como observadores e não como sujeitos de sua história e vivências presentes é ingênua. Freire sempre repetiu em suas obras que a indissociação da construção dos processos de aprendizagem está no processo desta mesma construção, pois a luta pela superação da opressão e desigualdades sociais, pelas quais Freire nunca deixou de lutar, dá-se pelo desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica.

Nas últimas décadas, temos vivenciado a evolução e retomada de suas teses epistemológicas, nesses desafios de compreender um pouco mais (de) Freire. Na experiência em *Angicos*, por exemplo, as salas de aula, as salas de casas cedidas, os lugares livres da cidade, transformaram-se em fóruns de debates, os *círculos de cultura*, onde os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo que essas letras, contidas nas palavras, e as palavras nas palavras, diziam ao escrevê-las, letra por letra.

Cada palavra estabelecia um mundo de desafios e percepções aos sujeitos históricos. Concretizar o movimento de observação, reflexão, redecodificação e ação dá à metodologia freireana o caráter eminentemente dialógico. Pois uma metodologia que promove a discussão entre o homem e seu contexto de natureza, cultura e trabalho não é uma metodologia monológica.

Sabemos que, ao olharmos e recortarmos uma palavra de seu contexto, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis, mas nem por isso a palavra, num determinado contexto lingüístico, deixa de ser una. Segundo Bakhtin (1997, p. 106), “ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir”. Ela, quando significada, serve a um tema.

Então, por que só quatro aproximações nos textos que serviram de exemplificação à interdisciplinaridade como ação dialógica? O ponto mais importante a explicar não é a ausência, mas a presença, embora a ausência manifeste a presença do não-dito. Esse silenciamento-ausência das palavras não formuladas suscita questionamentos – por que não foi dito? Isso significa o quê? Ao praticar o exercício de qualquer ato, sabe-se que a escolha nem sempre é ato de liberdade. Nossas opções estão ideologicamente moldadas. Por isso,

apresentam maior ou menor grau de descolonização daquele que a procedeu. Freire aproveitou, em seus escritos, o pensamento de base cristã, mas não ficou só nisso, aproveita o personalismo, o existencialismo, o marxismo e a fenomenologia, todas de forma interdisciplinar e dialógica, concretizadas na educação libertadora realizada pela práxis da dialogia.

Freire sempre enfatizou em suas obras que a educação, na verdade, é um ato político. A presença e a ausência mostram este ato político. Os textos dos educadores autores evidenciam o que se subtrai quando se deixa ver a natureza mesma da educação, nos municípios brasileiros, principalmente nos elencados para essa atividade. Se analisarmos a educação brasileira distante de qualquer ponto real – que aqui é a interdisciplinaridade como ação dialógica na presença ou não de aproximação com Freire –, o resultado será quase sempre superficial. Mas quando se está nele, vivencia-se a escolha da palavra de cada educador ao compor seu texto. Prima-se pelo esforço sério que tente desvelar um pouco, pelo viés freireano, a prática do educador de hoje.

O que se diz sobre o significado das escolhas de situações que envolvem um conhecimento e um embasamento teórico maior da prática interdisciplinar, e como fundamentação teórica da investigação, o viés freireano alicerçou a análise das escolhas educador-autor? Não.

Ao investigar os textos feitos pelo educador-autor, esse educador que freqüenta os cursos superiores voltados à área da educação, percebe-se em sua formação profissional conhecimentos relativos à abordagem educacional de Paulo Freire (junto a outros pensadores da área da educação), se não por seu formador imediato, pelo menos pelo contexto histórico-político que viveu e onde viveu.

Então, é possível dizer, por esse distanciamento lexical e interdisciplinar, que o educador de hoje está distante da educação dialógica. Suas práticas, suas leituras, suas vivências, seus dizeres são monológicos. Ao se configura esta presença, pois a ausência é um fato real, o diálogo que se manifesta se dá entre diferentes iguais monológicos. Não é possível, neste momento, dialogar com o virtual, pois todos escreveram o que seu acervo lingüístico cobria. Portanto, o universo libertador e a ação dialógica de nossos educadores está do tamanho de sua vivência histórica.

Não se confronta, nessa dissertação, definições do sistema de ensino, mas a ausência, o não-dito, a marca ausente do sistema, a concepção interdisciplinar de seu papel, para marca da presença. Quando Bakhtin retrata o intercâmbio subjetivo – o dialogismo – que

ocorre pelo processo polifônico, tanto na leitura como na escrita, significa que os textos estão correlacionados a outros textos (discursos) próximas ou similares.

O viés freireano dentro do texto do educador-autor foi investigação importante nessa verificação para efeito de suplementação para ver se há interdisciplinaridade freireana como ação dialógica no discurso de quem educa, cuja tônica é perceber-se em diálogos, e se de fato são sujeitos de sua própria história. O processo de investigação verificou que a ação dialógica não está nesse sujeito – educador-autor – e que mesmo oferecendo um tema sugestivo *A educação liberta o homem*, a real práxis do educador-autor sobre a realidade é monológica. Isso leva a impossibilidade das transformações das consciências das coisas e da realidade – lugar em que se encontra como ser histórico. Bakhtin salienta em *Estética da Criação verbal* (2000) que a compreensão da liberdade humana precisa ser praticada. Que essa prática é um encontro que recomeça eternamente.

O educador de hoje ainda não existe dialogicamente. O que existe é o que sobrou do reino monológico de alguém que um dia foi autor, e na distância ainda põe voz de autoria nas escolhas livres do pensamento educacional brasileiro (Paulo Freire é utópico-dialógico. Ele está na ausência, no não-dito, no desvelamento descolonizador idealizador).

Ao aproximar Freire de Bakhtin trouxe-se a mais propícia e fecunda forma de explicar a interdisciplinaridade freireana pela dialogia. Onde vale dizer que o texto do educador-autor não ultrapassou o correspondente a quatrocentas palavras. Dos textos elencados, vinte e três apresentaram três parágrafos, apenas seis foram constituídos de cinco parágrafos e dois de quatro parágrafos. Cabe salientar que onze eram compostos de apenas dois parágrafos. Sabe-se que muito se pode dizer em poucas palavras, mas não foi o caso ao se investigar as palavras-chave, como aproximação coerente de pensamento e ajustamento à reação quanto ao tema proposto para tal elaboração. O professor-autor mostrou nesse contexto a precariedade científico-lingüística, registrando o seu descompromisso, inclusive com a escrita correta da palavra e a distância que se encontra do viés freireano, porém reforçando o monologismo que a educação no Brasil, hoje, manifesta.

O compromisso que Freire julga ser necessário para a prática pedagógica crítico-libertadora, centrada no ato de conhecimento, que implica a educação do educando e daquele que educa de forma interdisciplinar, como partida para os avanços na leitura de mundo, compreendendo-se como sujeitos da história, não existe na educação monológica.

Esse mapeamento textual que serviu como pesquisa de suplementação à verificação da interdisciplinaridade freireana como ação dialógica não encontra Freire. O professor-autor não dialoga com Freire, mas habita o mesmo solo. Usufrui até de algumas

dores que nele existiram e aqui (educador) existem. Mas até a dor necessita ser violentamente compreendida. *O amor, o diálogo, a transformação, a estética, a dialética, a cultura, o círculo de cultura, a codificação, a democratização, a utopia, a educação política, a interdisciplinaridade e a esperança* foram ausências nas escolhas dos autores educadores.

A educação liberta o homem – frase-chave para a confecção destas escolhas –, no viés freireano sim, liberta, pois pela práxis, pela dialogia descoloniza o sujeito, presença viva e real. No educador-autor, essa liberdade encontra-se fora da polifonia, da dialogia, pois não há liberação presente de outras vozes: sua fala é monológica. Essa verificação da interdisciplinaridade pela ação dialógica mostra que os textos revelam o *tamanho* do discurso do educador-autor, é só mais um entre todas as escolhas feitas na vida, nem mais, nem menos. Quem sabe em outros lugares, que esta pesquisa não percorreu, o discurso seja diferente e a presença algo real.

Freire diz, em seus argumentos da educação dialógica, que todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. O educador-autor retratou um discurso já anunciado e pronto sem a presença de autonomia desse que educa.

Esperança *nas gentes* é o que Freire sempre pedia. Por isso, o educador-autor necessita, por essa presença monológica tão forte, de respeito. É ele que está ali com o educando. Mas, reservo-me a liberdade de perguntar: – *E agora, Professor?* Conforme Freire, ainda *dá tempo*.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. São Paulo: Avercamp, dez. 1996.
- CHASIN, J. **Ensaio 14 – Filosofia/Política/Ciência da História**. São Paulo. Ed. Ensaio, 1985.
- CUNHA, Diana A.. **As utopias da educação: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ERNANI, Fiori. LUIZ, Fiori José. **Educación libertadora**. Bilbao: Zero, 1975.
- FERNANDES, Calazans. **40 horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro- RJ: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudanças social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 1987, 1998.
- _____. **Poder, desejo e memórias da libertação**. Peter MacLaren, Peter Leonard, Moacir Gadotti [et al]. Trad. de Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.[28. ed. 2005]
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Ética, utopia e educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **A mensagem de Paulo Freire:** textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 2001.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau.** Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva: revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Alfabetização:** leitura do mundo leitura da palavra / Paulo Freire, Donaldo Macedo. Tradução de Lálío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Extensão e comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1994 / 2001.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Org). **Os múltiplos territórios da análise do discurso.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

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

JORGE, J. Simões. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

HARRIS, Theodore L.. **Dicionário de alfabetização:** vocabulário de leitura e escrita. Trad. de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar a aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire**. Tese de Doutorado em Letras/Linguística. Florianópolis: UFSC, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEATHERALL, M.. **Método científico**. São Paulo: Editora Polígono, 1970.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – AMOSTRA DE TEXTOS DOS EDUCADORES

Os textos (como fins de amostra) foram transcritos sem qualquer alteração ou correção gramatical.

Texto: I 221

Título: A Educação Liberta o Homem

Através da “educação” que o ser humano adquire pela sua convivência o diálogo familiar e social. Ele se liberta de muitos perigos que o cotidiano lhe impõe.

Essa liberdade nos permite ir em busca de novos conhecimentos, sempre melhorando e aprimorando o nosso relacionamento na sociedade.

Texto: T 357

Título: A educação liberta o homem

A educação liberta a partir da esperança que ele recebe após seu nascimento, com o convívio com sua família, sua entrada para a escola, no seu interesse pelo que o cerca.

A partir da hora que o homem interage com os outros, sai do seu mundo primitivo e passa a ser agente mudador da sociedade.

Para isso precisa estar preparado, através de muita leitura dos mais variados assuntos sejam eles bons ou não para sua vivência diária, pois a sociedade está passando pelas mais variadas transformações para tanto precisamos estar aptos e preparados para isso.

Texto: S 527

Título: A Educação liberta o homem

No meu ver o homem quando tem um grau de escolaridade alto ele se sente capaz, seguro de criar ou fazer algo e até mesmo de expressar suas idéias sobre certos assuntos como política, sociedade, economia e outros.

O homem quando não tem conhecimento e sim só informações ele não tem prática social, ele não se sente em liberdade.

Para participar de uma sociedade conturbada em que nós vivemos hoje, ele se reprime e vive no mundinho dele porque não se sente capaz.

Porisso no meu ponto de vista o homem não se sente livre quando não tem conhecimento. O homem só vai se sentir liberto quando perceber que já tem entedimento sobre o que se passa ao seu redor, no país e no mundo em que ele vive. Isso tudo ele só vai adquirir através da educação.

Para termos liberdade precisamos de muita segurança, pois quando somos seguros somos livres realmente.

Texto: PT 714

Título: A educação liberta o homem

A educação é um assunto que muito me encanta.

Vou falar de uma tia que começou a estudar com 61 anos de idade, ela não retomou os estudos, ela começou mesmo.

Como ela gostava. Nos finais de semana nos encontrávamos e ela me mostrava as letras que ela descobria. A tia pra mim é um exemplo de vida. No caso dela e de muitas outras pessoas a educação liberta sim, por diversos motivos, e o dela era muito simples: atender um telefone e anotar o recado. Por isso sinto nos olhos dela, o entusiasmo, a convicção de que o futuro será melhor quando se tem vontade de ser livre e muito amor.

