



**ANA MARIA DA SILVA BUDA**

**O PENSAMENTO HUMANISTA DE PAULO FREIRE NA  
*PEDAGOGIA DO OPRIMIDO***

**LAVRAS - MG  
2022**

**O PENSAMENTO HUMANISTA DE PAULO FREIRE NA**  
***PEDAGOGIA DO OPRIMIDO***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós- Graduação do Programa do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

**LAVRAS-MG**  
**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Buda, Ana Maria da Silva.

O pensamento humanista de Paulo Freire na Pedagogia do  
Oprimido / Ana Maria da Silva Buda. - 2022.

78 p.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Pedagogia do Oprimido. 2. Paulo Freire. 3. Inédito viável. I.  
Barbosa, Vanderlei. II. Título.

**ANA MARIA DA SILVA BUDA**

**O PENSAMENTO HUMANISTA DE PAULO FREIRE NA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO***

**PAULO FREIRE'S HUMANIST THOUGHT IN THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Programa do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 26/08/2022

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa – UFLA  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Elaine das Graças Frade - UFLA  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Margarida Montejano da Silva - UNICAMP



Prof. Dr. Vanderlei Barbosa  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

## **DEDICATÓRIA**

À comunidade escolar da Escola Estadual Sanico Teles: educandos (as, es) e seus responsáveis; educadores e educadoras, gestão administrativa e pedagógica, demais servidores e servidoras, que por quase uma década de convívio, me ensinaram a praticar o humanismo, e entender que somos todos especiais.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão, Deus, pelo amor incondicional;

Gratidão, Benedicto Luiz da Silva, meu pai, e Teresinha Bernardino da Silva, minha mãe, ambos , em Deus e dentro de mim;

Gratidão, Luiz Antonio Buda, por ter feito o seu mais que melhor;

Gratidão, Gabriela da Silva Buda, por ter sido minha mãe quando eu não poderia ser a sua;

Gratidão, Catarina da Silva Buda, por ser minha mãe quando eu não a sou, e pelos anjinhos que estão no céu, meus netos;

Gratidão, Ana Luiza da Silva Buda, pela paciência e apoio, pelo exercício diário da empatia; Gratidão, Ana Claudia da Silva, minha irmã, que me provou por a + b que a leitura é vida; Gratidão, Chico Satiro, pelas acolhidas;

Gratidão, Rodrigo Otávio Fonseca, que me incentivou a arriscar;

Gratidão, Lídia Maria Karamm, por me ensinar a viver intensamente e com alegria;

Gratidão colegas Inspectores Escolares da SRE Pouso Alegre, pelas marcas na areia deixadas por seus passos, enquanto me carregaram no colo, quando eu não podia andar;

Gratidão a Valderlice Rosa, nova irmã e incentivo permanente;

Gratidão a Aparecida Cristina Neris Marques, que me ensinou a engatinhar; Gratidão a Rosemy Vilela, que se desdobra para me ensinar;

Gratidão a Maria Raimunda Freitas, que a seu modo sustentou os bastidores dessa jornada dos estudos e teletrabalho juntos;

Gratidão aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, pela dedicação e profissionalismo, especialmente Professor Dr Vanderlei Barbosa, Professora Dr<sup>a</sup> Elaine das Graças Frade e Professora Dr<sup>a</sup> Margarida Montejano da Silva;

Gratidão aos colegas do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, pelas trocas e crescimento no aprendizado.

*“Eu não tenho dúvida nenhuma de que eu não posso ser entendido fora de uma compreensão da ética em mim, e da política em mim. Eu acho que nenhum educador, nenhum pensador da educação, está afastado disso. Pois é a educação, enquanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético. Quer dizer, não há como separar também a decência da boniteza, entende? Quer dizer que a educação enquanto busca de boniteza, necessariamente procura a decência da verdade, a decência do ser.”*

*Paulo Freire (1997)*

## RESUMO

Esta dissertação objetiva divulgar o pensamento humanista de Paulo Freire expresso na sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*. Utiliza-se da metodologia da revisão bibliográfica por meio de publicações do próprio Freire (1989, 1992, 2014, 2020), Gadotti (1996), Saviani (2019), Ana Maria Araújo Freire (2017), Beisiegel (2010) e Cortella (2017) e consultas aos acervos on-line, que preservam a memória do patrono da educação nacional, como Instituto Paulo Freire, cátedra Paulo Freire, e outros. O primeiro capítulo traz a humanização em Freire, constituída na sua formação enquanto educador, e as contribuições para a educação brasileira, da América Latina e do mundo, com base na sua biografia. A análise teórica da obra *Pedagogia do oprimido* investigada no segundo capítulo faz referências à sua atemporalidade e prevê a viabilidade do novo, com o esforço de todos nós. O terceiro capítulo apresenta a trajetória freireana enquanto aplicava sua teoria da ação dialógica à frente da Secretaria Municipal de Educação, para concluir que o inédito viável é possível, com muito esforço, e esperar é verbo a ser conjugado por todos nós que acreditamos na educação, dado que o conceito de humanismo, objeto desta investigação é elemento fundamental da pedagogia freireana.

**Palavras-chave:** Pedagogia do oprimido. Paulo Freire. Humanização. Inédito Viável.



## **ABSTRACT**

This dissertation aims to disseminate the humanist thought of Paulo Freire expressed in his main work, *Pedagogy of the Oppressed*. It uses the methodology of literature review through publications by Freire himself (1989, 1992, 2014, 2020), Gadotti (1996), Saviani (2019), Ana Maria Araújo Freire (2017), Beisiegel (2010) and Cortella (2017) and consultations of online collections, which preserve the memory of the patron of national education, such as the Paulo Freire Institute, the Paulo Freire Chair, and others. The first chapter brings the humanization in Freire, constituted in his training as an educator, and the contributions to Brazilian education, Latin America and the world, based on his biography. The theoretical analysis of the work *Pedagogia do Oprimido* investigated in the second chapter makes references to the timelessness and predicts the viability of the new, with the effort of all of us. The third chapter presents the entire Freirean trajectory as he applied his theory of dialogic action at the head of the Municipal Department of Education, to conclude that the unknown viable is possible, with a lot of effort, and to hope is a verb that is to be conjugated by all of us who believe in education, since the concept of humanism, object of this investigation, is a fundamental element of Freire's pedagogy.

**Keywords:** Pedagogy of the Oppressed. Paulo Freire. Humanization. Unknown Viable.

## SIGLAS

ABAlf	Revista Brasileira de Alfabetização
CE	Ceará
CECIP	Centro de Integração da Imagem Popular CEESP Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
COC	Colégio Oswaldo Cruz
CORA	Corporação da Reforma Agrária e Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019 DOT Diretoria de Orientação Técnica
DREM	Delegacia Regional de Educação Municipal
EDA-DOT	Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação Técnica
ES	Espírito Santo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INDAP	Instituto do Desarrollo Agropecuario IPE Instituto Paulo Freire
IPF	Instituto Paulo Freire
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LGBTQIA+	Orientação sexual e identidade de gênero (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais, mais)
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos NAE Núcleo de Ação Educativa
SEBES	Secretaria de Bem Estar Social
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SESI	Serviço Social da Indústria
SMED/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
PNA	Programa Nacional de Alfabetização

PPP	Projeto Político Pedagógico
PSL	Partido Social Liberal
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. TRIBUTO A PAULO FREIRE: existir, humanamente, é pronunciar o mundo.....	16
1.1. A meninice, a mocidade e a formação permanente da humanidade em Freire.....	16
1.2. O educador constituído e engajado.....	21
1.3. O método, o golpe, o exílio.....	27
1.4. Reaprendendo o seu país.....	33
2. O PENSAMENTO HUMANISTA DE FREIRE NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	35
2.1. A Gênese da obra <i>Pedagogia do Oprimido</i> .....	35
2.2. Aprendendo a dizer a sua própria palavra.....	38
2.3. Esfarrapados da Terra: com eles se comprometer, com eles lutar.....	41
2.4. Pedagogia como prática da liberdade.....	43
2.5. A desumanização na concepção bancária da educação.....	49
2.6. Um mais um é sempre mais que dois!.....	52
2.7. Animais ou Homens?.....	58
2.8. Entre o eu e o tu, o nós pode desfazer muitos nós, e firmar outros tantos.....	60
3. O SONHO E A UTOPIA EM PAULO FREIRE.....	63
3.1. A metamorfose possível.....	63
3.2. Daquilo que eu sei.....	68
3.3. Da utopia possível, inédito viável: considerações finais.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

## INTRODUÇÃO

Paradoxalmente, inicio a escrita desta introdução em Brasília, a capital federativa do Brasil, no dia 25 de junho de 2021. Tempo em que trazemos à memória os mais de setecentos mil mortos pela pandemia COVID 19, os cinquenta mil moradores de rua produzidos pela crise humanitária em São Paulo, o veto ao projeto de lei que defende o direito à dignidade menstrual às mulheres em situação de vulnerabilidade, pela flexibilização às regras de proteção ambiental e dos povos indígenas, enfim, tamanhas desigualdades sociais promovidas em larga escala pelo capitalismo desenfreado. Creio ser importante registrar que neste tempo-espaço, justamente neste local, onde reside a cúpula governamental do país, é que surgiu em 2019, um Projeto de Lei 1930/19 de autoria do deputado Heitor Freire (PSL-CE), propositor do projeto de lei para derrubada da lei 12.612/12, de autoria de Luiza Erundina de Souza, que declara o educador pernambucano Paulo Freire como o Patrono da Educação Brasileira. O texto que tramitou, à época, na Câmara dos Deputados, afirma equivocadamente, que a escolha de Freire como patrono da educação representa a eliminação do pensamento plural que, segundo a opinião do propositor, deveria ser natural no ambiente educacional e acadêmico. O deputado dizia ainda que o modelo "freiriano" de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor (Brasil 2019).

Tamanhos equívocos foram surgindo acerca da pedagogia da libertação de Paulo Freire, tantos excertos, tantas discussões nas redes sociais, tantos protestos dos meios acadêmicos, sobretudo das universidades e escolas de educação e formação de professores, que não só se dispuseram a prestar esclarecimentos ao então deputado Heitor Freire, como alicerçou em nós a urgência da divulgação do pensamento freireano através de publicações de livros, artigos, estudos científicos, além de múltiplos recursos midiáticos disponíveis nas plataformas digitais, em grupos de estudos sobre a teoria freireana.

Tais acontecimentos, junto de outras falas que desqualificam a imagem e o legado de Paulo Freire que tenho ouvido cotidianamente, me remeteu ao passado, quando eu, coordenadora pedagógica na rede municipal de educação em São Paulo, à época, pude vivenciar, e sou testemunha da preocupação com todos os aspectos que envolviam os educadores e as educadoras da rede pública, desde os de natureza pedagógica e política, até os econômicos e sociais, provocou em Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina de Souza, mudanças estruturais na rede educacional que foram profundamente significativas. A principal delas foi implantar o espaço da ação-reflexão-ação das práticas educacionais, como um inédito viável.

Tal exercício de reflexão sobre a prática marcaram profundamente a minha história profissional e acadêmica construída na interação com outras histórias vivenciadas e práticas compartilhadas: foi com Freire que eu aprendi a ser professora, e aprendi a aprender com os meus pares, com meus educandos com a comunidade na qual era inserida. Hoje, perante os fatos destacados no início desta introdução, e considerando que a tentativa de desqualificação de Paulo Freire como o Patrono da Educação Nacional reflete diretamente na extinção dos direitos dos educandos, de profissionais da educação, trabalhadores de outras categorias e nas várias sanções e perdas de investimento e infraestrutura da educação pública no Brasil. Nesse sentido, faz-se urgente reafirmar o conceito humanista na Pedagogia do oprimido e semear o seu pensamento cristão e humanitário e movimento-me no sentido de mais uma vez divulgar a concepção da educação libertadora de Paulo Freire e de sua obra, no cenário brasileiro.

Assim, a presente dissertação se dispõe, como objetivo principal, divulgar o pensamento humanista de Paulo Freire expresso na sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, apresentando um estudo da humanização<sup>1</sup> na *Pedagogia do oprimido*, para somar-se às inúmeras publicações acerca das grandiosas contribuições que o educador pernambucano semeou em seu legado como educador. Outros objetivos desta pesquisa é apresentar a utopia possível na prática das ideias freireanas e apresentar as experiências da autora na aplicação das diretrizes pedagógicas de Paulo Freires, Secretário Municipal de Educação.

No ano de 2021, especialmente, comemorou-se não só no Brasil, mas em todo o mundo, o centenário de nascimento de Freire. Ao iniciar as buscas por referências que pudessem estruturar a escrita desta dissertação, encontrei, num misto de surpresa e de confiança, inúmeros documentários, vídeos, cartas, livros, cátedras, estudos em dissertações e teses, banco de dados e compilados, organizações, institutos, grupos de estudo, enfim, todos demonstrando o cuidado e o compromisso em manter a palavra para preservar a íntegra e a grandeza humana da memória de Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira.

---

<sup>1</sup> Humanização. Caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades. Humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade, só a primeira parece constituir a vocação do homem” (*Pedagogia do oprimido*, p.48). A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais, distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica” (*Idem, ibid.*). E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ‘ser menos’” (GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p.109).

Desta busca, priorizei primeiramente documentos disponíveis no Instituto Paulo Freire (IPF), que foi criado a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire no dia 12 de abril de 1991, no intuito de reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível<sup>2</sup>”.

Também considerei informações disponíveis na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, onde “o espaço é voltado ao desenvolvimento de pesquisas e estudos em pós-graduação sobre a obra de Paulo Freire e suas repercussões teórico-práticas para a educação e áreas afins, dentro e fora do Brasil<sup>3</sup>” e da Cátedra da Universidade Federal de Pernambuco, onde além do reconhecimento de Paulo Freire enquanto Professor, Cidadão do Mundo, Andarilho da Utopia, Personalidade do século XX, projeta-se como um espaço dinâmico e dialógico de produção e socialização do conhecimento buscando tecer o pensamento do autor como memória e como atualidade<sup>4</sup>.

No Acervo Educador Paulo Freire, que se autodefine como “um repositório digital de obras com a publicação autorizada e livremente distribuídas, encontramos obras de autoria de Paulo Freire dispostas em diversos suportes audiovisuais e bibliográficos, tais como vídeos, arquivos sonoros, textos, livros, charges, cartazes, charges, fotos, ilustrações e outros materiais<sup>5</sup>”

Mas confesso que foi no livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2020a) que demoradamente me ative para recolher, das próprias palavras de Freire, a biografia a que se propõe o primeiro capítulo. Entendendo que toda escrita traz apenas a finitude da ideia à qual se destina, compartilho assim como Mestre Freire, quando afirma que “uma fundamental exigência ética ante a qual devo estar sempre advertido é a que me cobra quanto ao conhecimento que devo ter de meus próprios limites” (FREIRE, 2020a. p.18).

Na verdade, o que me convenceu ser esta uma fonte primorosa, foram as próprias palavras de Freire, imortalizadas neste livro:

Creio, na verdade, ser interessante chamar a atenção, não só de Cristina, mas dos prováveis leitores do livro, que as cartas constituirão, para o fato de que, ao pôr hoje no papel memórias de ocorridos, é possível que a própria distância em que deles me acho interfira, alterando a exata maneira como se deram, na narração que deles faço. De qualquer modo, porém, toda vez,

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.pucsp.br/paulofreire/sobre-apresentacao.php>

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.catedrapaulofreireufpe.org/>

<sup>5</sup> Idem

nestas cartas como na Pedagogia da esperança, em que me refiro a velhas tramas em que me envolvi, faço sério esforço para, ao máximo, manter-me fiel aos fatos relatados... Mas é possível que, ao descrever a mudança, acrescente pormenores que terão se incorporado à memória do acontecido, ao longo de minha vida, e que se põem a mim hoje como concretos, como lembranças incontestáveis. Neste sentido, é impossível escapar à ficção em qualquer experiência de memoriar. Foi isso ou quase isso que ouvi de Piaget, na sua última entrevista à televisão suíça de Genebra, antes de minha volta do exílio, em 1980. Ele falava exatamente de certas traições a que a memória dos fatos está sujeita, quando a gente, distante deles, deles fala (FREIRE, 2020a. pp. 35-36).

Também não poderia deixar de trazer nesta escrita as valiosas contribuições de Moacir Gadotti, quando organizou e publicou, juntamente com os colaboradores Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão, Paulo Roberto Padilha, o documento Paulo Freire – uma biobibliografia, disponível no sítio eletrônico do Centro de Referência Paulo Freire, [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)<sup>6</sup>, e de Ana Maria de Araújo Freire, que publicou em 2017 o livro Paulo Freire: uma história de vida, pela editora Paz e Terra, onde reuniu com minuciosamente muitos detalhes da história de vida de Paulo Freire.

O primeiro capítulo desta dissertação, pois, de caráter descritivo, apresenta quem foi Paulo Freire, sua história de vida, suas contribuições para a educação brasileira e da América Latina, suas obras.

O segundo capítulo busca investigar o pensamento humanista de Paulo Freire expresso na sua principal obra, *Pedagogia do oprimido* e apresentá-lo numa perspectiva da análise teórica da obra *Pedagogia do oprimido*, escrita durante seu exílio político, entre os anos de 1967/1968, e apresentada capítulo a capítulo.

O terceiro e último capítulo busca propor, a partir dos estudos realizados, a utopia possível em Freire, seu legado e as experiências que a autora viveu e pode comprovar em sua prática de vida profissional enquanto coordenadora pedagógica na educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo entre 1982 - 1997, período em que trabalhou para a educação pública municipal na gestão da então prefeita Luiza Erundina de Souza e do secretário municipal de educação Professor Paulo Reglus Neves Freire.

Apresenta ainda, ao final, a conclusão de que Paulo Freire não morreu, porque vive dentro de nós, e de todos e todas e todes que foram impregnados por sua prática amorosa, de respeito e fraternidade.

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.paulofreire.org/>



## **Capítulo 1 - TRIBUTO A PAULO FREIRE: existir, humanamente, é pronunciar o mundo.**

### **1.1. A meninice, a mocidade e a formação permanente da humanidade em Freire**

*[...] em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. (Paulo Freire, 2020a, p. 39)*

Aos 19 de setembro de 1921, a casa de número 724 na Estrada do Encanamento, Bairro da Casa Amarela, em Recife, Pernambuco, se tornou o berço onde o menino Paulo Reglus Neves Freire nasceu. Quarto e último filho do policial militar Joaquim Temístocles Freire e da dona de casa Edeltrudes Neves Freire,

falou algumas vezes e sempre com afeto dos seus irmãos, Armando, Stella e Temístocles. Foram irmãos-companheiros, não só nos tempos de infância no Recife, mas, sobretudo, nos tempos mais duros da pobreza vivida em Jaboatão, que, aliás, sedimentou uma grande amizade entre os irmãos, que eles nutriram entre si por todas as suas vidas.” (FREIRE, 2017, p. 42)

Foi também nesta casa de número 724, junto com seus dois irmãos e a irmã, sob a sombra de mangueiras e cajueiros, que Paulo iniciou o aprendizado da leitura de mundo para posteriormente iniciar o exercício da escrita desse aprendizado, e foi com gravetos, riscando o chão de terra, que as suas primeiras palavras foram registradas, ensinadas por sua mãe.

Os primeiros registros sobre a vida de Paulo Freire também foram feitos por Dona Edeltrudes, quem escreveu o “Livro do Bebê”, conforme publicado por Moacyr Gadotti, de autoria de Ana Maria Araújo Freire, no documento Paulo Freire – uma biobibliografia (1996), O “Livro do Bebê” narrava, através da caligrafia da mãe, que Paulo Freire “nasceu “numa segunda-feira de tristeza e aflições, pois o seu Papá estava muito mal, sem esperanças de restabelecer-se... porém, o bom Jesus livrou-o dessa desventura, presenteou- o restituindo a saúde ao seu Papá” ... A mãe descrevia o bem querer de Paulo com seu pai, pois o menino dormia em seus braços, ouvindo cantigas de ninar. Descreveu o período de dentição, sobre vacinas e a preferência por banana assada, seus primeiros passos... Enfim, descrevia com afeto o desenvolver do menino Paulo, numa infância feliz.

Aos 10 anos de idade de Paulo a família mudou-se para Jaboatão, cidade dista 18 km de Recife, onde foi crescendo em sabedoria e lapidando seu caráter humano, nas mais ricas e sofridas aprendizagens da vida, como descreve a nota de Ana Maria Araújo Freire, no Prólogo Biográfico a Quatro Vozes, do documento Paulo Freire – uma biobibliografia (1996):

[...] em Jaboaão que sentiu, aprendeu e viveu a alegria no jogar futebol e no nadar pelo rio Jaboaão vendo as mulheres, de cócoras, lavando e ‘batendo’ nas pedras a roupa que lavavam para si, para a própria família, e para as famílias mais abastadas. Foi lá também que aprendeu a cantar e assobiar, coisas que até hoje tanto gosta de fazer, para se aliviar do cansaço de pensar e das tensões da vida do dia a dia; aprendeu a dialogar na “roda de amigos” e aprendeu a valorizar sexualmente, a namorar e a amar as mulheres e por fim foi lá em Jaboaão que aprendeu a tomar para si, com paixão, os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Assim Jaboaão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não- ter, o ser e não-ser, o poder e não-poder, o querer e não-querer. Assim forjou- se Freire na disciplina da esperança. (GADOTTI, 1996, p. 29)

No capítulo I do livro *Cartas à Cristina*, Paulo Freire testemunha haver-se forjado no seio de uma família em que se fazia visível o amor entre seus pais e destes por ele e por seus irmãos, indistintamente, e dos irmãos entre si. O autor enfatiza ainda:

No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá- los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. (FREIRE, 2020a, p. 39)

A dúvida expressa na última frase, de “que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar” já demonstra toda a condição humana contida dentro do menino Freire, que com toda a sagacidade, curiosidade e energia vital próprias a um menino aos dez anos de idade, vislumbrava a esperança de um mundo mais justo e fraterno.

Foi durante a mudança para Jaboaão que seu pai obteve a reforma no exército, por apresentar anomalias cardíacas, o que o obrigou a procurar novos recursos para sustentar a família, muitas vezes frustrados pela impossibilidade de atender ao mínimo necessário para o sustento dos seus.

Valia muito mais como realmente valeu para nós todos a experiência de dificuldades que tivemos; valeu muito mais para mim surpreender, aflito, meu pai em seu quarto, escondido dos filhos e da filha, chorando, sentado à cama, ao lado de sua mulher, nossa mãe, pela impotência diante dos obstáculos a vencer para oferecer um mínimo de conforto a sua família. Valeu muito, muito mesmo, o abraço que me deu, sentir o seu rosto molhado no meu, e eu, mais do que adivinhar, saber a razão por que ele chorava (FREIRE, 2020a, p. 80).

Crescendo nesse ambiente familiar acolhedor, amoroso, é que Paulo, unido aos seus irmãos, enfrentou o maior dos problemas da infância e adolescência brasileira: a fome.

A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando o corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. Vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem, como era a fome mais dura de muitos companheiros nossos e continua sendo a fome de milhões de brasileiros e brasileiras que dela morrem anualmente. (FREIRE, 2020a, p. 42)

A consciência da necessidade não apenas de entender, mas também de superar as dificuldades impostas pelo contexto social em que viviam, naquele tempo-espaço da infância, enquanto a fome entorpecia, nas atividades escolares, “as palavras eram como se fossem pedaços de comida” (idem, p. 42), e exigiam o esforço de contextualizá-las e ressignificá-las nas ciências naturais, na história e na geografia, traduzindo-as, diferentemente da descrita nos livros escolares, mas sim naquela de saber/conhecer o local por debaixo das palhas e folhas secas onde fez descansar as bananas para que amadurecessem seguras, livres de outras fomes ou do direito de propriedade das frutas que saciariam a fome sua e de seus irmãos.

A nossa geografia imediata era, sem dúvida, para nós, não só uma geografia demasiado concreta, se posso falar assim, mas tinha um sentido especial. Nela se interpenetravam dois mundos, que vivíamos intensamente. O mundo do brinquedo em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em rio, empinávamos papagaio e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém, homens antecipados, às voltas com a nossa fome e a fome dos nossos (FREIRE, 2020a, p. 48)

Jaboatão tornara-se então o palco também das experiências mais trágicas impostas pela pobreza, tais como a perda da casa, herança de sua avó em Recife; a perda de móveis e objetos trocados por uma quantidade pouca de comida, a morte de seu pai...

Nunca tinha visto ninguém morrer, mas tinha a certeza, ali, de que meu pai estava morrendo. Uma sensação de pânico misturado com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomara meu ser e eu me senti perdido. Alguém me tirou do quarto e me levou para um outro canto da casa de onde ouvi, cada vez mais fracos, os gemidos finais com que meu pai se despedia do mundo. Esses últimos momentos de sua vida, as contorções de sua face, os gemidos de dor, tudo isso se acha fixado, em mim, na memória de meu corpo, com a nitidez com que o peixe fossilizado se incorpora à pedra (FREIRE, 2020a, p. 129).

É nesta nitidez que Paulo Freire foi lapidando seu caráter, seu jeito de ser, sua

percepção amorosa, profundamente respeitosa e crítica sobre a realidade vivida, sonhada, construída e reconstruída, especialmente com o olhar atento de sua mãe e a amorosidade dedicada de seu pai.

Raízes da gentidade de Paulo homem e educador. Ele entendia que a relação entre seus pais e a que eles estabeleceram com os quatro filhos, tendo sido de cumplicidade, tolerância e amor, deram ao ambiente familiar a harmonia familiar necessária para a vida sã, responsável e honesta. Eles viviam com naturalidade o sentir as emoções e o questionar sobre as inquietações infantis de toda sorte. Puderam viver, assim, a cotidianidade prazerosamente sentida ao lado do respeito às práticas religiosas e a outras opções de vida livremente escolhidas, que certamente abriram as portas, pelo exemplo, para a prática democrática de Paulo. (FREIRE, 2017, pp. 58-59).

A escolarização formal do menino Paulo Freire foi aos 6 anos de idade, quando ingressou na escolinha particular de Dona Eunice, professora que ensinou Paulo a formar sentenças, já que chegara à primeira escolarização alfabetizado pelos ensinamentos de sua mãe e de seu pai. O “Livro do Bebê” menciona que foi no dia 15 de julho de 1925 que Paulo aprendeu a ler, aos quatro anos de idade.

No livro *Cartas a Cristina*, também citado por Ana Maria de Araújo Freire (2017), Paulo Freire faz referência que

Além de Eunice, a professora com quem aprendi a “formar sentenças”, somente Áurea, no Recife ainda, e Cecília, já em Jaboatão, realmente me marcaram. As demais escolas primárias por que passei foram medíocres e enfadonhas, ainda que de suas professoras não guarde nenhuma recordação má, enquanto pessoas. (FREIRE, 2020a, p. 63).

O nível secundário de escolarização foi realizado em Recife, o que exigia que Paulo, aos 16 anos, se deslocasse até lá diariamente de trem. Na capital, passou rapidamente pelo Colégio Francês Chateaubriand, onde cursou o primeiro ano do curso de nível médio, localizado no mesmo bairro de Casa Amarela, onde nascera.

Após esse primeiro ano do curso de nível médio é que Paulo ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, do Recife, de propriedade de meu pai, Aluísio Pessoa de Araújo. Nesse educandário, completou os sete anos de estudos secundários – cursos fundamental e pré-jurídico –, de 1937 a 1942, ingressando, aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife, tendo aí estudado entre 1943 e 1947. (FREIRE, 2017, p. 68).

Segundo sua esposa Nita (Ana Maria de Araújo Freire), foi nos corredores desta escola, que ela, aos 3 anos de idade, conheceu Paulo, em 1937, e que Paulo sempre demonstrou gratidão e admiração por Aluísio Pessoa de Araújo, pai de Nita e diretor do

Colégio Oswaldo Cruz. Em *Cartas a Cristina*, também citado em *Paulo Freire: uma história de vida*, Paulo Freire relata detalhes de sua juventude pobre, a ponto de ter que forçosamente mudar sua expressão ou sua maneira de sorrir, escondendo um ou outro dente perdido por falta de recursos para tratá-los, o que gerava insegurança, timidez e uma estima duvidosa, já difícil de superar na adolescência...

Por isso tudo é que, resolver as suas dificuldades em torno da sintaxe do pronome se, suas dificuldades em torno do uso do infinitivo pessoal, falar-lhes sobre o emprego da crase dava a mim a segurança que me faltava. (FREIRE, 2017, p. 70).

Paulo Freire foi matriculado no Colégio Oswaldo Cruz como estudante bolsista, graças ao pedido de sua mãe e às recomendações de suas antigas professoras e de seus antigos professores, sempre mencionados com gratidão e afeto.

Cecília Brandão e Aluizio Pessoa de Araújo têm muito o que ver com a minha formação. Sem Cecília, dificilmente poderia ter chegado ao Colégio Oswaldo Cruz. Sem Aluizio, dificilmente poderia ter me experimentado na vida como tenho feito. Foi Cecília quem despertou em mim o gosto quase incontido, que me acompanha até hoje, pela linguagem, que comportou, num primeiro momento, o prazer pelos estudos de gramática sem resvalar jamais para as gramatiquices. Gosto que seria reforçado e aprofundado, em seguida, já no Colégio Oswaldo Cruz, sob a influência do professor José Pessoa da Silva, então jovem estudante de Direito da Faculdade do Recife. (FREIRE, 2020a, p. 95).

“Foi José Pessoa, quando eu ainda era aluno do Colégio Oswaldo Cruz, que sugeriu a Aluizio, seu diretor, que eu fosse aproveitado como professor de Português.” (FREIRE, 2020a, p. 96). Moacir de Albuquerque foi importante influenciador do jovem Freire ao amor e cuidado primoroso com o discurso, com a língua e a literatura, mas não só, como também importante incentivador ao amor pelo ensinar, pela docência.

Aguçou em quão gostoso e fundamental era perseguir o momento estético, a boniteza da linguagem. Não apenas em suas aulas, mas em sua casa, quando, vez ou outra, me convidava para almoçar ou jantar, ele chamava minha atenção para o tratamento primoroso do discurso. Referia-se então a Gilberto Freyre, a Machado de Assis, a Eça de Queiroz, de quem se dissera que “desossara a língua portuguesa”, a Graciliano Ramos, a Bandeira, a Drummond, a Lins do Rego, a quem anos depois fui apresentado, no Rio, por meu amigo Odilon Ribeiro Coutinho, escritor hoje, que deleitaria Moacir de Albuquerque, se vivo fosse. (FREIRE, 2020a, p. 96).

## 1. 2. O educador constituído e engajado

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”*  
(Paulo Freire, 1989, p.2)

Em *Paulo Freire: uma história de vida*, Ana Maria de Araújo Freire esclarece que foi em 1941 que Paulo Freire, então estudante do COC – Colégio Oswaldo Cruz, foi promovido de “auxiliar de disciplina”, função que exercera por dois anos, a “professor de Língua Portuguesa”, disciplina que lecionou até 1947.

Com o retorno a Recife da família Freire, dos quatro irmãos já adultos e pelo seu trabalho, gradativamente a estabilidade financeira da família foi se recompondo. Paulo assumira as aulas de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, de forma que a menor contribuição no orçamento familiar era de sua parte, pois a docência assumida e o rigor com que se responsabilizara por fazer com que estudantes compreendessem a leitura de mundo e a escrita comprometida requeriam a aquisição de livros, periódicos, que sempre, invariavelmente, competiam com a aquisição de roupas mais adequadas para se apresentar à frente dos estudantes e colegas professores.

Eu é que por pouco não me desculpei pelo quase descaso, senão pelo descaso mesmo com que me vestia. Para mim, porém, valiam mais as revistas especializadas e os livros que comprava, com cuja leitura, desafiado, eu ia aprendendo a estudar e me capacitava melhor para fazer eficaz a minha prática docente, do que as roupas elegantes e em maior quantidade. Elas viriam depois, quando revistas fundamentais e livros indispensáveis não concorressem com elas. Ou, melhor ainda, quando e se roupas e livros pudessem ser adquiridos sem que eu tivesse de contar de um até dez antes de escolher o que comprar. (FREIRE, 2020a, p. 135).

Tamanha era a importância de buscar a formação de si, professor, para melhor qualificar o ensino de seus educandos, que Freire peregrinava pela Livraria Imperatriz, pela Editora Nacional e pelo sebo do Melksedec.

Lá nos encontrávamos, em nossas peregrinações, os intelectuais mais jovens, aprendizes dos mais maduros, curiosos todos, andarilhando por entre as prateleiras, examinando o índice de um livro, lendo a sua apresentação, trocando ideias uns com os outros. (FREIRE, 2020a, p. 135).

A fama de dedicado professor de Língua Portuguesa no COC trouxe a Freire a oportunidade de ser convidado a ser professor também em outras escolas no Recife, entre elas o Colégio Americano Batista, o Colégio Sagrada Família, o Colégio Porto Carreiro e o Colégio Padre Fênix.

Na verdade, minha paixão nunca se centrou na gramática pela gramática, daí que não tenha jamais corrido o risco de resvalar para o desgosto da gramatiquice. Minha paixão se moveu sempre na direção dos mistérios da linguagem, na busca, se bem que não angustiada, inquieta, do momento de sua boniteza. Daí o prazer com que me entregava, sem hora marcada para terminar, à leitura de Gilberto Freyre, de Machado de Assis, de Eça de Queiroz, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Drummond, de Manuel Bandeira. (FREIRE, 2020a, p. 137).

Paulo Freire iniciou o bacharelado em direito em 1943. Não havia, à época, em Recife, curso de formação de professores. Como fosse desejo de Paulo Freire dar continuidade à sua formação humanista iniciada pela educação recebida de seus pais e continuada pelos professores do Colégio Oswaldo Cruz, entendeu ser o curso de Direito “voltado para o ‘humanismo’ que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação” (FREIRE, 2017, p. 78).

Em 1944, ainda estudante, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora. Concluiu o bacharelado em Direito em 1947 e, embora houvesse aberto um escritório para advogar, Paulo Freire não concluiu uma defesa sequer, pois tal exercício profissional muitas vezes iria de encontro a seu entendimento humanista sobre a justiça.

“Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza, com quem então era casado. “Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto como outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero...” (FREIRE, 2017, p. 78)

Tornou-se o marco fundamental de sua opção pelos “esfarrapados do mundo”, pela ética responsável, pelo respeito a todos e todas, pela seriedade no compromisso de educar. Forjou-se definitivamente o humanismo em Freire.

Neste contexto Freire compreendeu que sua opção vital sempre fora pela educação de homens, mulheres e crianças, na pronúncia do mundo, pois entendeu que nascido no exercício do amor e respeito em família, entre os seus e os demais, sua formação humanística continuou alicerçada no “Colégio Oswaldo Cruz, não só com os estudos nessa área do conhecimento,

mas também nas relações de amizade de vínculos fortes nascidos nessa compreensão do mundo.” (idem, p. 65).

Também no curso de Direito solidificaram-se amizades, especialmente com Odilon Ribeiro Coutinho,

paraibano, mais escritor e boêmio do que usineiro do ramo açucareiro, que ajudou Paulo financeiramente no princípio de sua vida, quando ele teve problemas de saúde na família e quando esperava na Embaixada da Bolívia para partir para o exílio. Odilon, fiel companheiro, também nunca deixou de endossar as práticas socialistas do amigo. Paulo Rangel Moreira foi seu sócio no escritório de advocacia, do qual Paulo participou por poucos meses, e a pessoa que convidou Paulo para ir trabalhar no SESI. (FREIRE, 2017, p. 80).

Sobre seu gosto de ensinar, Freire escreveu o texto “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, em que refletia:

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheia de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. “Brinquei” tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio Oswaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava. Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto... Um segundo momento desta trajetória, importante também, se dá quando o diretor do Colégio Oswaldo Cruz, que me recebera como aluno gratuito, me convidou para assumir umas turmas de Português do então curso ginásial. Me lembro ainda hoje do que significou para mim, entre assustado e feliz, entre temeroso e ousado, dar minha primeira aula. O gosto que tive naquela manhã de tantos verões passados é o gosto que tenho hoje nas aulas primeiras que continuo dando, às vezes temeroso também (Política e educação). (FREIRE, 2017, p. 87).

Ao ser perguntado em 1991, numa entrevista concedida aos educadores realizada pelo Sindicato dos Professores de São Paulo - SINPRO/SP (e publicada no livro *Pedagogia da Tolerância*), sobre o que o levou a ser professor, Paulo Freire respondeu:

Eu dizia que havia duas razões visíveis para eu ter me entregue ao Magistério. Uma era a necessidade de ajudar. A minha família sofreu o impacto da crise de 29... A segunda, na verdade, foi uma questão de gosto intelectual. Eu era muito menino quando descobri uma certa paixão pelos estudos da Gramática e dei saltos por mim mesmo. Eu li todos os bons gramáticos brasileiros e portugueses que eu consegui comprar em sebos,



tinha uma paixão enorme e foi exatamente me servindo dos conhecimentos que fui adquirindo, que me tornei, antes mesmo de estar dando aula, competente para dar aula. Dando aulas a jovens de classe média, tão apertados quanto eu em Jaboatão, que fui me tornando professor. Quando digo que ninguém nasce professor, eu tenho uma experiência viva disso. (FREIRE, 2017, p. 89).

Assim, nessa permanente construção de si como educador, a proposta de trabalho no Serviço Social da Indústria - SESI Pernambuco trouxe preocupações para a família: além do necessário salário, seria este trabalho capaz de manter a curiosidade e o gosto por ensinar que Paulo Freire vinha formando em si? “Trabalhar no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), órgão então recém-criado pela Confederação Nacional das Indústrias” (FREIRE, 2017), trouxe exatamente a experiência de trabalhar na alfabetização de adultos/trabalhadores, especialmente na educação popular.

Afirmou Paulo Freire, em *Pedagogia da esperança* (1997):

O convite me chegou através de um grande amigo e colega de estudos desde os bancos do Colégio Oswaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política, Divergências que, necessariamente, expressavam nossas diferentes visões de mundo e nossa compreensão da vida mesma. Atravessamos alguns dos momentos mais problemáticos de nossas vidas amenizando, sem dificuldades, nossos desacordos, defendendo, assim, o nosso direito e o nosso dever de preservar o mútuo querer bem acima de nossas opções políticas e de nossas posições ideológicas. Sem o sabermos, na época, já éramos, à nossa maneira, pós-modernos... É que, na verdade, no mútuo respeito, experimentávamos o fundamento mesmo da política. Foi Paulo Rangel Moreira, hoje famoso advogado e professor de direito da Universidade Federal de Pernambuco que, numa tarde clara do Recife, risonho e otimista, veio a nossa casa, no bairro da Casa Forte, na rua Rita de Souza, 224, e nos falou, a mim e a Elza, minha primeira esposa, da existência do SESI e do que trabalhar nele poderia significar para nós. Ele já aceitara o convite que lhe fizera o então jovem presidente da organização, o engenheiro e empresário Cid Sampaio, para integrar o setor de projetos no campo da assistência social. Tudo indicava que, cedo, passaria para o setor jurídico do órgão, seu sonho, em coerência com sua formação e sua competência. Escutei, escutamos, entre calados, curiosos, reticentes, desafiados, o discurso otimista de Paulo Rangel. Havia um pouco de medo também, em nós, em Elza e em mim. Medo do novo, talvez. Mas havia igualmente em nós uma vontade e um gosto do risco, da aventura. A noite ia "caindo". A noite tinha "caído". No Recife, a noite "chega" de repente. O sol se "espanta" de ainda estar clareando e "some", rápido, sem mais demora. Acendendo a luz, Elza perguntou a Rangel: "E que fará Paulo nesse órgão? Que poderá ele propor a Paulo, além do necessário salário, no sentido de que ele exercite sua curiosidade, se entregue a um trabalho criador que não o leve a morrer de tristeza, a morrer de saudade do magistério de que ele tanto gosta? (p. 8)

Em resposta à preocupação de Elza, Paulo Freire assumiu as atividades em primeiro

de agosto de 1947, e, ao concluir o curso de Direito, foi promovido a diretor da Divisão de Educação e Cultura.

Neste ínterim, exerceu outras atividades pedagógicas importantes descritas por Nita, no livro *Paulo Freire: uma história de vida* (2017):

- Fundou o Instituto Capibaribe, de escola fundamental e de Curso de Preparação de Professores;
- Atuou no Serviço Social da Paróquia do Arraial em ação educativa para camadas populares;
- Foi membro do Conselho Consultiva de Educação Municipal;
- Dirigiu a Divisão de Cultura e Recreação, do município de Recife;
- Trabalhou na Escolinha de Arte do Recife, “onde métodos criativos de ensino poderiam ser estudados, aplicados, criticados e considerados como métodos aptos a revelarem o que os homens sonham, sentem, inventam ou pensam” (FREIRE, 2017, p. 85);
- Atuou no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco;
- Foi professor universitário na Universidade do Recife;
- Lecionou na escola de Serviço Social e na Escola de Belas Artes;
- Foi professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife;
- Foi livre-docente da Escola de Belas Artes na Universidade do Recife;
- Foi Técnico do Serviço de Extensão Cultural (SEC)

Aos 33 anos foi promovido a Diretor Superintendente do Departamento Regional do SESI Pernambuco, o que aproximou Paulo Freire da educação das camadas populares. Sua participação no II Congresso Nacional de Educação de Adultos apresentou uma proposta inédita de educação e formação do adulto sem ou com pouca escolarização, a qual foi detalhadamente registrada no livro “Paulo Freire: uma história de vida”, publicado em 2017 pela Editora Paz e Terra. Essa proposta revolucionária marcou o início da sistematização do que hoje conhecemos como o “método” Paulo Freire.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi realizado em Recife no período de 06 a 16 de julho de 1958, dentro do governo do então presidente Juscelino Kubtschek que, por apresentar uma postura de gestão governamental mais aproximada da democracia, com sua gestão populista demonstrava a preocupação em propor soluções para as misérias populares, especialmente os problemas sociais ligados à educação.

À época, o pensamento, as ideias e o discurso de Paulo Freire entravam em consonância com o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, que desenvolvia suas

atividades baseadas na ideologia que privilegiava o populismo, justamente onde e de que forma Juscelino pretendia solucionar os problemas sociais, especialmente os educacionais, o que concordava com as ideias e pensamento freireano, e “sua escolha era por um caminho autenticamente popular”. (FREIRE, 2017, p. 153).

Paulo Freire participou dos estudos que geraram o relatório preliminar sobre a educação de adultos em Pernambuco. “Esses Relatórios traduzem, pois, a luta pela qual Paulo tinha se engajado de estar com as camadas populares, para que elas tivessem voz, pudessem dizer a sua palavra, inserirem-se criticamente na sociedade.” (idem. p. 154)

Não só Paulo, mas também parte significativa do segmento mais progressista da sociedade civil brasileira de então – composto por operários, camponeses, estudantes, professores universitários, intelectuais, artistas, clero católico e outras lideranças – estava inclinada a não acomodar-se, mas a romper com as tradições arcaicas, autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditadoras secularmente vigentes no Brasil. Entretanto, foi Paulo quem, radicalizando mais e mais o problema, foi delineando-se, fazendo-se, como o venho chamando, o pedagogo da esperança e da indignação, ou o pedagogo da consciência ético-crítica, como tão bem o nomeou Enrique Dussel (idem. pp. 154-155).

A linguagem popular peculiar a Paulo Freire era fundamentada no entendimento de “que a educação de adultos das zonas dos mocambos existentes no Recife se fundamentasse na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos/as alfabetizando/as” (idem. p. 166). Defendia que a educação democrática não deveria ser *sobre* ou *para* o homem, mas *com* o homem. Sugeriria que a educação pública popular deixasse de ser imposição de políticas governamentais ou de caráter assistencial para ser edificada pelos homens como reflexão sobre a cotidianidade vivenciada.

Atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, Paulo já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum. Porque não entendia a educação simplesmente como um meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Assim, ele propôs, então, pela primeira vez na história, uma educação de adultos, que se estimulasse nos homens e nas mulheres a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. (idem, p. 166)

Criar sua própria compreensão de educação com os adultos dos mocambos de Recife, por meio de uma prática que dialogava com as necessidades do povo, sentindo suas mesmas angústias e seus anseios, foi o que alicerçou em Paulo o profundo respeito ao educando, porque aprendeu primeiramente a ouvi-los:

Apontou-nos a possibilidade de pela conscientização construirmos um sonho possível: um mundo no qual houvesse reais condições dos homens e mulheres serem Ser Mais, que negassem (neguem) a exploração, a submissão e a opressão que os determinam como Ser Menos. Paulo forjou-se, pela prática vivida que embutia seu revolucionário pensamento, como o “pedagogo do oprimido” – mesmo sem ter ainda escrito a Pedagogia do oprimido –, porque partiu do saber popular, da linguagem popular, da necessidade popular, do cotidiano de limitações das classes populares, dos sentires, das aspirações e dos desejos do povo como seres oprimidos para resgatá-los. (idem, p. 167)

Assim, o II Congresso de Educação de Adultos tornou-se um divisor de águas daquilo que se entendia educação neutra popular para uma educação libertadora e, por isso, revolucionária, pois se pautava nas relações dialógicas entre educandos e educador, em que a essencial reflexão sobre o cotidiano político-existencial dos mesmos possibilitava os aprendizados não só da palavra, mas da construção de comunidades que buscavam juntas o bem comum.

Com apenas 36 anos de idade, Paulo impactou os educadores e educadoras de todo o país presentes ao evento. Muitos deles e delas queriam que ele fosse o Relator do II Congresso, mas ele preferiu voltar para a sua família e sua Recife. Com o Relatório do Tema III da Comissão Regional de Pernambuco “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, Paulo se inseriu, irreversivelmente, na história da educação brasileira. Anunciava a possibilidade de tornar-se, o que foi, um dos maiores educadores do mundo. Não tenho medo de afirmar que este Relatório é o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo, da educação para a transformação. (FREIRE, 2017, p. 169).

### 1.3. O método, o golpe, o exílio

*“Um dia, proibido de ser, me vi longe de minha terra”  
(Paulo Freire)*

A participação política das massas trouxe uma proposta diferenciada ao entendimento da expressão “educação popular” da instrução pública, pois com ela a educação passa a ser compreendida como um instrumento de conscientização popular.

Saviani apresenta o novo conceito, idealizado pelo olhar sensível de Freire, numa proposta pedagógica para a alfabetização de adultos, considerando especialmente estratégias

para alcançar as necessidades, facilidades e dificuldades do adulto, ao acessar a leitura da palavra a partir de sua leitura de mundo:

A matriz pedagógica traduziu-se como um “método ativo, dialogal, crítico e criticizador”, que propiciasse a “modificação do conteúdo programático da educação” com base “no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação” (idem, p. 107). A elaboração e execução do método comportavam cinco fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará;
2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado;
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar;
4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho;
5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (SAVIANI, 2019, pp. 112-115).

Numa breve explicação da idealização da execução do método,

Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (idem, p. 103, nota 2).

Além disso,

O trabalho pedagógico nos círculos de cultura iniciava-se pela projeção, com o uso de slides ou cartazes, da situação contendo a primeira palavra geradora. Após amplo debate sobre as várias implicações da situação analisada, chegava-se, mediante o processo de decodificação propiciada pela análise, à visualização da palavra geradora. Esta, projetada em novos slides ou cartazes, aparecia, primeiro, isolada do objeto, mas por inteiro; depois, separada em sílabas e, daí, mostravam-se as famílias fonêmicas, cuja ficha foi designada de “ficha da descoberta”. Para ilustrar o procedimento, o autor lança mão da palavra “tijolo”. No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualiza-se a palavra, que depois é apresentada sem o objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí se chega às famílias fonêmicas: ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Finalmente, chega-se à projeção da “ficha da descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto: ta-te-ti-to-tu; ja-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu. Diante dessa ficha, os participantes do grupo vão fazendo leituras em horizontal, em vertical, em diagonal, a partir dos vários pontos possíveis, identificando e formando palavras como: “tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela”; e podem chegar a extrapolar as combinações silábicas dadas, com resultado não previsto: “tiram o i de li, juntam-no ao le e somam ao te: leite” (idem, p. 118).

Os resultados puderam ser comprovados, por meio de como

podem chegar à construção de frase, como ocorreu com um analfabeto de

Brasília que, diante da “ficha da descoberta” montada sobre a palavra “tijolo”, proferiu este enunciado: “tu já lê” (idem, *ibidem*). A partir da “ficha da descoberta” os alfabetizandos iam identificando vocábulos pela combinação de fonemas conhecidos, dando sequência ao processo de alfabetização. (SAVIANI, 2019, pp. 411-412).

Paulo Freire apresentou uma tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, para concorrer à cadeira de professor de História e Filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, o que conferiu a ele o título de Doutor. Esta tese foi incorporada ao livro “Educação como Prática da liberdade”.

O êxito e a repercussão de sua experiência de alfabetização conduziram-no de Recife para postos de âmbito nacional. Designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular instituída por portaria do ministro Paulo de Tarso em 8 de julho de 1963, foi chamado a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. (SAVIANI, 2019, p. 407).

Assim, sob a coordenação do MEC, o Decreto nº 53465, de 21 de janeiro de 1964, instituiu o PNA – Programa Nacional de Alfabetização mediante o uso do sistema Paulo Freire, cujo programa foi imediatamente implantado em todo o Brasil, o que incomodou profundamente a classe dominante da direita brasileira, de latifundiários e empresários industriais, que,

indignada com os movimentos populares e o povo que emergia na cena política, organizou com as Forças Armadas brasileiras o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, que afastou o presidente Goulart e todos os sonhos da esquerda, alegando sobretudo os gastos do Estado e a corrupção generalizada. (FREIRE, 2017, p. 151).

À época, Paulo Freire morava em Brasília, dedicado ao Programa Nacional de Alfabetização. Havia sido preso por duas vezes no Recife e respondido a vários inquéritos policiais, inclusive no Rio de Janeiro, quando foi aconselhado a deixar seus pertences e asilar-se imediatamente na Embaixada da Bolívia, onde “permaneceu por mais de quarenta dias esperando um salvo-conduto que o governo brasileiro postergava, intencional e malvadamente, em conceder e em entregar a ele.” (FREIRE, 2017, p. 175)

Desta forma, Paulo Freire deixou o Brasil em outubro de 1964, e, por 16 anos, dedicou-se à continuidade de seus estudos e trabalhos com as comunidades populares. Após o golpe na Bolívia, Paulo Freire refugiou-se no Chile, e, no início de 1965, a família Freire se reencontrou.

Elza, as três filhas e os dois filhos, trazendo consigo também seus espantos, suas dúvidas, suas esperanças, seus medos, seus saberes feitos e fazendo-se recomeçaram comigo vida nova em terra estranha, Terra estranha a que fomos nos dando de tal forma e que ia nos recebendo de tal maneira que a estranheza foi virando camaradagem, amizade, fraternidade. De repente, mesmo saudosos do Brasil, queríamos um bem especial ao Chile que nos ensinou América Latina de modo jamais por nós imaginado. (FREIRE, 1992, p. 18).

De novembro de 1964 a abril de 1969, a família Freire acompanhou de perto a luta ideológica do povo. Paulo trabalhou como assistente de Jacques Chonchol, no setor de “Promoción Humana” do Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), desenvolvendo um trabalho de educação popular. Depois realizou trabalho que associou “de forma plena a educação de adultos com o processo de reforma agrária”, no CORA (Corporação da Reforma Agrária e Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agrária). Para este trabalho no ICIRA, Paulo Freire foi contratado pela UNESCO como consultor especial (FREIRE, 2017, p. 187).

Nesse país, ele escreveu *Pedagogia do oprimido* e *Extensão ou comunicação*, além de ter feito algumas alterações em sua tese Educação e Atualidade Brasileira, e tê-la publicado como livro, *Educação como prática da liberdade*. O próprio trabalho de Paulo e sua condição de asilado político o fizeram escrever dezenas de páginas sobre o que refletia e queria pôr em prática, muitas das quais ou se encontram até hoje nas mãos de algum/a admirador/a dele ou foram publicadas no Chile, ou mesmo nos Estados Unidos, e se extraviaram. (FREIRE, 2017, p. 188).

*Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade* não puderam ser publicados no Chile, nem no Brasil, àquela época, por questões políticas.

Nos Estados Unidos da América, terceira fase do exílio de Paulo Freire, o convite para ser educador na Universidade de Harvard veio juntamente com o do Conselho Mundial das Igrejas. Elza e os dois meninos acompanharam Paulo em Massachusetts, no período de abril de 1969 a fevereiro de 1970, residindo em Cambridge.

Quer dizer, essa minha experiência, quando eu fazia essa andarilhagem ainda tímida, primeira, pelos Estados Unidos, aprendendo essa coisa concreta e óbvia do terceiro mundo no primeiro, do primeiro no terceiro; aprendendo a força da raiva do branco contra o negro, a violência, o desrespeito do corpo negro pelo corpo branco; o corpo branco que se decretava a si mesmo como superior geneticamente ao corpo negro. Isso eu li, estupefato, num artigo da Harvard Educational Review, de um cientista que dizia mais ou menos isso: “eu até que gostaria de dizer que os negros não são inferiores aos brancos, mas a ciência não me permite. Eles são geneticamente inferiores.” Eu te confesso, Sérgio, que eu já imaginava essas

coisas, mas a dureza de vê-las, de pegá-las, de senti-las, de ser sentido por elas foi de uma riqueza enorme para o meu aprendizado nos Estados Unidos. (FREIRE, 2013, pos. 1087)

A rápida passagem de Freire pelos Estados Unidos, registrada também no livro “*Dialogando com a própria história*”, publicado em 1982, trouxe novos aprendizados. Freire, que além da atividade de docência em Harvard, trabalhou simultaneamente

“num centro de pesquisa, criado e dirigido por um grupo de jovens intelectuais em sua maioria americanos, que se dedicavam à pesquisa social, à pesquisa orientada no sentido de uma compreensão crítica do desenvolvimento [...] e da compreensão crítica do Terceiro Mundo” (FREIRE, 2013, pos. 1046).

Trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) proporcionava a Paulo Freire ser educador sem precisar de escola formal. “Eu me acho professor numa esquina de rua”, dizia Freire em sua entrevista à Claudius Ceccon, para *O Pasquim*, nº 462, dezembro de 1978. E o que o CMI proporcionava era colocar Paulo junto à educação popular, aos círculos de cultura, onde as suas propostas eram experimentadas na prática. E nesta nova proposta de trabalho, Paulo mudou-se com a família para Genebra, onde “obteve uma ‘carta de permanência e de trabalho’ do governo desse país [...] até 1980.” (FREIRE, 2017, p. 193).

Fundou juntamente com outros pensadores o Instituto de Ação Cultural – IDAC, para aprofundamento dos estudos das práticas educativas propostas por Freire. Destas, Paulo participou, na Itália, do projeto *150 horas*, que trouxe a oportunidade a muitos trabalhadores que não tiveram escolarização em tempo apropriado, de retornarem à escola “para debaterem, refletirem e pesquisarem temas da maior importância da sua própria vida e da realidade nacional, tais como a emigração, o fascismo, a fábrica, a saúde, a condição da mulher, a casa, a história do Movimento Operário etc.” (IDAC apud FREIRE, 2017, p.195)

Ademais, o IDAC reuniu mulheres das mais diversas procedências e credos para a conscientização da mulher dentro da sociedade.

Paulo Freire assessorou, ainda, o “Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, em 1975, para assessorar esse país na questão da educação, de modo particular na alfabetização dos adultos”. Através do IDAC, Paulo Freire aproximou-se mais do processo de libertação dos países africanos de língua portuguesa, através da sistematização dos planos de educação desses países, que “além da Guiné-Bissau, também Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola tiveram a assistência de Paulo na sistematização de seus planos de educação.” (idem, p. 195)



Esses povos conheceram o trabalho de Paulo quando se empenhavam, nos anos 1960, em livrar-se das garras do colonialismo, em extirpar os resquícios do opressor que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos cabeças brancas de portugueses de além-mar. Esses povos queriam e precisavam libertar-se da “consciência hospedeira da opressão”, como tanto denunciou Paulo, formando seus homens, mulheres e crianças para serem cidadãos de seus países e do mundo. (FREIRE, 2017, p. 195)

Ainda na Suíça, Paulo Freire foi professor na Universidade de Genebra, ensinando temas em torno da compreensão crítica da prática educativa, e recusou inúmeros convites de trabalho em universidades, pois os trabalhos no continente africano vinham demandando maior dedicação.

As ações de Paulo na África, a partir de setembro de 1975, quando foi pela primeira vez à Guiné-Bissau, se relacionavam menos com sua atuação no Conselho Mundial das Igrejas e muito mais com as atividades do Instituto de Ação Cultural (IDAC),<sup>18</sup> ambas com sede na Suíça. Posteriormente, o trabalho se estendeu a Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. (FREIRE, 2017, p. 200)

Foi no continente africano que Paulo se reencontrou com os cheiros, as cores, os sabores do clima tropical de seu saudoso Recife, peculiares de sua vida nordestina. “Paulo foi rememorando a sua vida, o Recife, e foi constatando então que era mais africano do que se sabia e considerava” (idem p. 199)

E para os países africanos onde exerceu suas atividades educativas, junto à educação popular, preocupou-se em construir, com os educadores de lá, a compreensão da nova realidade e planejar a programação de trabalho. “ Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização” (FREIRE, 2013, p. 13) Aliado ao profundo respeito pela realidade de cada país, refletiu conjuntamente com africanos e africanas, em cada país, sobre os processos nacionais de libertação, e sobre a construção de sua identidade cultural, especialmente sobre a política linguística.

Sobre a questão da política linguística como traço da necessária identidade cultural africana, Paulo assim se manifestou nesse mesmo encontro: Em países como, por exemplo, Angola, Guiné, nos quinhentos anos de presença colonial, colonialista, as grandes massas campesinas não foram tocadas sequer pela língua portuguesa! Isso necessariamente coloca a todos esses países a questão de uma política cultural, dentro da qual se situa a política linguística. Esse é um problema que se coloca de um modo geral à África e cuja solução implica decisão política... Daí que haja neles todos [países africanos] – uma preocupação com uma política cultural, incluindo uma política linguística. (FREIRE, 2017, p. 201).

Alertou sobre a urgência em se produzir material didático escrito nas diferentes línguas nacionais africanas, pois Paulo entendia ser a língua portuguesa a língua dos colonizadores. Assim, passou a sugerir, por meio de cartas aos animadores culturais, a reflexão sobre a realidade. Considerou, inclusive, acrescentar a parte aritmética para a pós-alfabetização.

#### **1.4. Reaprendendo seu país**

*Veio, isto sim, a presença calma, serena e forte de um bravo. Aquele que aprendeu a fazer da espera uma forma de luta. (Maria Lúcia Santaella Braga, 1980, p. 325)*

Retornou definitivamente ao Brasil, aos 58 anos de idade, em 07 de agosto de 1979, cheio de vontade de reaprender seu país e sob o clima de anistia política, ampla, geral e irrestrita, também sob o empenho de Dom Paulo Evaristo Arns<sup>7</sup>. Viaja em visita a São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, especialmente revisita a casa onde viveu a infância, a casa de Jabotão, revivendo as lembranças felizes e as tristezas de sua vida de menino.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo acolhe Paulo Freire e readmite-o, com data retroativa a 01 de agosto de 1980, como professor titular. Inovou sua prática docente ao convidar outros educadores para juntos formarem círculos de debates sobre a prática educativa dos estudantes e sobre seus trabalhos teóricos. A isto chamou de “seminários”.

Já em 1981, Paulo afastou-se do IDAC e foi co-fundador e presidente de honra do Centro de Criação da Imagem Popular (CECIP), no Rio de Janeiro, juntamente com Claudius Ceccon.

Paulo se afastou da docência na PUC-SP para assumir, em 1º de janeiro de 1989, o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, quando da gestão da Prefeita Luiza Erundina de Sousa.

O exercício como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo escancarou a olhos vistos que uma proposta utópica de educação popular para a liberdade foi possível de se tornar realidade através do diálogo amoroso que constrói a fortaleza da proposta

---

<sup>7</sup> Dom Paulo Evaristo Arns foi um frade franciscano, cardeal e escritor brasileiro. Foi o quinto arcebispo de São Paulo, tendo sido o terceiro prelado dessa Arquidiocese a receber o título de cardeal. Era arcebispo-emérito de São Paulo e protopresbítero do Colégio Cardinalício. Sua atuação pastoral foi voltada aos habitantes da periferia, aos trabalhadores, à formação de comunidades eclesiais de base (CEB) nos bairros, principalmente os mais pobres, e à defesa e promoção dos direitos da pessoa humana. Ordenado sacerdote em 1945, foi estudar na Sorbonne, em Paris. Formou-se em estudos brasileiros, latinos, gregos e literatura antiga. Foi bispo e arcebispo de São Paulo entre os anos 1960 e 1970. Destacou-se por sua luta política contra as torturas praticadas pela ditadura, para que documentos não fossem eliminados, e também a favor do voto, no movimento Diretas Já.

educativa, no compromisso com a causa comum. “O amor é compromisso com os homens” (FREIRE, 2020, p. 51)<sup>8</sup>.

Importante mencionar que neste íterim do retorno ao país, Paulo Freire conheceu a proposta para fundação do PT - Partido dos Trabalhadores em São Paulo, e entusiasmou-se ao perceber que uma de suas ideias fundamentais estava se constituindo “num partido político surgido dos movimentos sociais que a ditadura não conseguira sufocar e que seria peça fundamental na necessária e verdadeira democratização do país.” (FREIRE, 2017, p. 266).

Participou ativamente na formação do partido, sendo um de seus fundadores, juntamente com Luiz Inácio (Lula) da Silva, Eduardo Matarazzo Suplicy, Apolônio de Carvalho, entre outros, e “morreu acreditando[...] que o PT ‘tem as possibilidades de traduzir os sonhos, as utopias [...]. A utopia de fazer um Brasil mais sério, mais bonito e mais justo, verdadeiramente democrático’”. (FREIRE, 2017, p. 267)

Por todo seu legado, recebeu até hoje quarenta e um títulos de Doutor Honoris Causa, 5 títulos Honoris, outorgados por instituições brasileiras e estrangeiras, cidadão honorário de diversas cidades, deu nome a várias escolas e diversos projetos educativos, foi declarado Patrono da Educação Nacional. De toda obra deixada por Freire, destaca-se a Pedagogia do oprimido como sendo a obra que alicerçou e sistematizou o seu pensamento para a prática da liberdade, e será apresentada no segundo capítulo.

---

<sup>8</sup> O capítulo 3 revelará a utopia possível.

## Capítulo 2 - O PENSAMENTO HUMANISTA DE FREIRE NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

### 2.1 A gênese da obra *Pedagogia do oprimido*

*Como aprendi, ao escrevê-la*  
(Paulo Freire, 1992, p.7)

A obra icônica *Pedagogia do oprimido* foi escrita por Paulo Reglus Neves Freire quando esteve exilado do Brasil no Chile, entre os anos de 1964 e 1968. À época, todas as publicações de Paulo Freire foram proibidas de serem divulgadas no Brasil por determinação da ditadura civil-militar instaurada no país através do golpe empresarial-militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart.

A experiência de alfabetização de adultos realizada em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte em 1963 tornou-se o projeto-piloto daquilo que seria o Programa Nacional de Alfabetização proposto pelo governo João Goulart, pois com as constatações dos resultados surpreendentes, houve a comprovação da eficácia na alfabetização de adultos em apenas quarenta dias através do “método”<sup>9</sup> Paulo Freire.

Em outubro de 1964, após o governo João Goulart ser deposto, Paulo Freire deixou o Brasil para proteger a própria vida. Exilado na Bolívia e posteriormente no Chile, e certo de que “não importa qual a razão por que um dia amanhecemos em terra estranha. O fato de experimentá-lo, trabalha, com o tempo, para que novas situações nos re-ponham no Mundo.” (FREIRE, 2020, p. 24.), Paulo Freire escreveu os três primeiros capítulos da obra *Pedagogia do oprimido*, em apenas quinze dias.

No site da editora Paz e Terra<sup>10</sup>, a sinopse do livro discorre que

Ancorado em situações concretas, este livro desvela as relações que sustentam uma ordem injusta, responsável pela violência dos opressores e pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem. É um livro radical, sobre o conhecer solidário, a vocação ontológica, o amor, o diálogo, a esperança e a humildade. Aborda a luta pela desalienação, pelo trabalho livre, pela afirmação dos seres humanos como pessoas, e não coisas. É destinado aos revolucionários, que se comprometem com os oprimidos, para, com eles e ao lado deles, lutar para construir um mundo em que seja mais fácil amar. (Paz e Terra)

---

<sup>9</sup> Importante salientar que o próprio Paulo Freire não chamava essa metodologia de “método”, pois não era uma receita. Ele entendia ser um sistema de alfabetização de adultos, uma sequência de ações agregadas e colaborativas, contextualizadas nas experiências de vida dos educandos.

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.record.com.br/produto/pedagogia-do-oprimido-3/>

Destes muitos revolucionários que levam à frente o legado freireano, um artigo conjunto publicado por Eduardo Arriada, da Universidade Federal de Pelotas, Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso, ambas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG na Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf, em Vitória -ES, jul./dez. 2017 com o título *Pedagogia do oprimido: do manuscrito ao texto escrito*, apresenta um estudo sobre a “trajetória” da obra *Pedagogia do oprimido*:

A obra *Pedagogia do oprimido* tem sido tema de diversas pesquisas (Gadotti, 1989, 1996; McLaren, Leonard, Gadotti, 1998; Souza, 2001; Freire, 2006; Beisiegel, 2008). Além disso, essa obra de Paulo Freire foi traduzida e publicada em mais de vinte idiomas, conforme destacam Gadotti (1996) e Ana Maria Freire (2006). *Pedagogia do oprimido* também é a terceira obra mais utilizada em trabalhos no campo das ciências humanas, com cerca de 72.359 citações (Green, 2016). [...] Para tanto, além do próprio manuscrito, as primeiras edições da *Pedagogia do oprimido* publicadas em inglês pela Editora Herder y Herder (1970); em espanhol pela Editora Nuestra Tierra (1970); em português pela Editora Paz e Terra (1974). [...] A *Pedagogia do oprimido* nas palavras do próprio Freire, “[...] emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la [...] deste livro falo amplamente das tramas que tiveram como personagem quase central a *Pedagogia do oprimido* mesma” (2017, p. 13).

As tramas vividas pelas experiências existenciais de Paulo Freire, adquiridas desde a infância repleta de afetuosidade, de respeito e acolhimento em família, para juntos vencerem as dificuldades e posteriormente nas práticas educativas, foram constituindo-se em pensamento os ideais que compunham a obra. O pensamento precede a palavra escrita.

Desta forma, as experiências anteriores ao exílio no Chile foram constituindo em pensamento as ideias, que gestadas no confronto ou na concordância de estudos teóricos desenvolvidos com outros pensadores, ou na forma de reflexões sobre sua nova situação social e política, que mediado pela angústia e espera vital pelo reestabelecimento adequado de sua segurança e da de seus familiares e companheiros de lutas, sobre sua vida também fora do Brasil, Paulo construiu um tempo de reflexões mais críticas sobre a realidade vivida.

Desse saber advindo da forma reflexiva como guardava as experiências em seu coração, Paulo Freire estabelecia diálogos com amigos, confrades, estudantes, em palestras e seminários, falando sobre questões da *Pedagogia do oprimido*. Muitas vezes precisava se conter sobre aspectos comentados de um livro ainda não escrito, tamanha urgência em se falar sobre o assunto. Mas para Freire isto era quase que impossível, pois eram nestes diálogos apaixonados que ele vinha “aprendendo a escrevê-lo” (FREIRE, 2017, p. 54).

Assim, tomado por Freire como um ensaio, as escritas preliminares da *Pedagogia do oprimido*, embora fossem atribuídas a Paulo Freire, foram também submetidas à apreciação

de Elza, sua esposa e grande animadora de seus projetos e escritas, e de Ernani Maria Fiori, quem escreveu especialmente o prefácio, muito importante para a compreensão da obra. Cabe aqui uma observação, de que infelizmente aqui no Brasil é prática muito comum dos estudantes, quando estão por estudar, ler determinado livro, às vezes pulam maliciosamente a introdução do livro, a apresentação do livro, indo direto ao primeiro capítulo, e no caso da obra *Pedagogia do oprimido* e das demais obras de Freire, de maneira geral isso se torna um problema, porque os textos introdutórios das obras de Paulo Freire, que normalmente chamam de *primeiras palavras*, tratam muitas vezes da tônica, do caminho desenvolvido, estabelecendo o tom da produção da sua obra. E na *Pedagogia do oprimido* não é diferente.

O quarto capítulo foi escrito ao longo do ano de 1968, embora hajam divergências nos estudos do manuscrito e das primeiras edições publicadas, que aponta, ora 1967, ora 1969.

A obra foi publicada inicialmente em língua inglesa em 1970, traduzida por Mary Ramos, indicada pelo teólogo Richard Shaull, quem escreveu o prefácio para a versão publicada nos Estados Unidos (FREIRE, 2017, p. 331).

Cópias originais em português desse livro foram trazidas para o Brasil da Suíça em 1970 pelo amigo e professor Jean Ziegler. Por sua identificação com os oprimidos, ofereceu-se para essa difícil missão porque, com o seu passaporte de diplomata (deputado pelo Cantão de Genebra), ele não teria sua bagagem revistada. Assim, por ousadia de Fernando Gasparian, que enfrentou o regime militar, a Editora Paz e Terra publicou *Pedagogia do oprimido*, na sua primeira edição brasileira, em 1974, quando já tinha sido traduzido dos originais em português, obviamente, para o inglês, o espanhol, o francês, o italiano, o alemão, o grego, o holandês e o português, em Portugal (FREIRE, 2017, p. 331-332).

Foi o próprio Paulo Freire quem escreveu a resenha, em carta à Irmã Celina, publicada na *Pedagogia da Tolerância* e na obra *Paulo Freire; uma história de vida*.

O livro tem 4 capítulos. No primeiro, analiso a consciência oprimida e a opressora constituindo-se na realidade objetiva. Estudo-as em sua dialeticidade e coloco a questão da superação da contradição entre elas, de que nasce o homem novo – novo não mais opressor, não mais oprimido – homem libertando-se. No segundo, apresento e critico os fundamentos do que venho chamando de concepção “bancária” da educação, que transformando a consciência dos homens numa espécie de panela, vai enchendo-a com depósitos que são falsos saber. Esta é a educação que, “castrando” a essência do ser da consciência – sua intencionalidade – serve à opressão. Em seguida, descrevo o que me parece ser a educação como prática da liberdade, que se instaura como uma situação gnosiológica em que o educador-educando, em diálogo com o educando-educador, se fazem sujeitos complacentes, mediatizados pelo objeto cognoscível. No terceiro, trato da dialogicidade da educação que tem como ponto de partida a busca do conteúdo programático da educação, que não pode ser realizado apenas

pelo polo do educador, dentro de uma concepção libertária da educação. Esta busca implica no conhecimento do pensar do povo, referido ao mundo, em cuja relação dialética vamos encontrar o que chamo de “temas geradores”. Assim, a educação libertária, na alfabetização, investiga a “palavra geradora” do povo e, na pós-alfabetização, o “tema gerador”. Exponho toda a metodologia desta investigação que venho teorizando nestes anos de exílio. No último capítulo, o maior em número de páginas, analiso (resultado também do exílio – o que em última análise é o livro todo) as teorias da ação que nasceram das matrizes dialógica e antidialógica. O livro, mesmo que com suas marcas, às vezes até ostensivas, cristãs (com um pouco de teológico) é um livro forte e duro. (FREIRE, 2017, p. 332).

Em toda a obra, a palavra *homem* foi citada noventa vezes. A palavra *humana*, trinta e nove vezes. A palavra *humanização*, vinte e seis vezes. A palavra *humano*, vinte e cinco vezes. A palavra *humanista*, dezoito vezes. A palavra *humanidade*, doze vezes. A palavra *humanismo*, nove vezes. A palavra *hominização*, cinco vezes, das sessenta e um mil, trezentas e setenta e duas palavras escritas no total, demonstrando que toda “a pedagogia do oprimido” foi escrita focada na libertação humana.

## 2.2 Aprendendo a dizer a sua própria palavra

*– a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. (Fiori, 2020, p.13)*

O prefácio da edição em língua portuguesa publicado pela editora Paz e Terra, em 1974, foi escrito pelo Professor Ernani Maria Fiori, que de início afirma toda a humanização de Paulo Freire “comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência.” (FIORI, 2020, p. 11). Pensa a existência de modo comprometido, no sentido de que a radicalidade se torna o fio condutor da pedagogia freireana: é pensar permanente e corresponsavelmente nos desafios da cotidianidade.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI, 2020, p. 11).

A prática da liberdade requer comunhão: na filosofia da práxis, o humanismo cristão é amplo e complexo, pois envolve aspectos históricos e sociológicos, pois a partir e com as comunidades se faz necessário o constante “retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos [...] (FIORI, 2020, p.12).

Sugere, a exemplo da sociopedagogia freireana, que o educador imbuído dessa percepção humanista, procurará sistemas de alfabetização de adultos adequados a propiciar a estreita relação entre dialética, o saber, e a experiência, redescobrimo assim seu processo histórico, “em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia” (idem, p.12).

Fiori afirma que ser alfabetizado é ser autor da própria história, sabendo escrever a sua vida como autor e testemunha, biografando-se, existenciando-se, historicizando-se, visando a amplitude humana. Essa amplitude, no sentido do “magis”, do ser mais, ser mais humano, ter mais qualidade, enquanto gente. Esclarece ainda que a superação transformadora da consciência humana é ato político, que se faz em três movimentos:

Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (idem, p.13).

Dessa forma, Fiori enfatiza que o sistema de alfabetização de Freire “assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar.” Assim, o sistema proposto parte da palavra geradora, que brota do cerne do conhecimento do educando, donde o educador seleciona as palavras de maior carga semântica, que são de maior riqueza fonêmica, cuja força de quem os pronuncia, também transforma o mundo.

A palavra geradora favorece a formação de outras, que ao serem codificadas ou decodificadas, permitem ao educando, dentro de seu círculo de cultura, conscientizar-se da “palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais.” (FIORI, 2020, p.15).

Ler e escrever, torna-se então ato político, uma vez que cabe ao homem escrever a sua palavra, o que confere a ele, além de se constituir como homem, o faz em comunhão com outros homens, “instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (idem, p. 15).

Essa é a essencial condição humana.

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. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização”. (FIORI in FREIRE, 2020, p.20).



Segundo Fiori, a formação da consciência individual é impossível de se concretizar sem a interação com os demais. O local deste encontro está nas relações estabelecidas entre as pessoas, quer sejam em ambientes familiares, em comunidade de bairro, entre trabalhadores das lavouras ou indústrias, nas salas de aulas de todos os níveis de ensino. Desta forma não há possibilidade de formação da consciência sem a consciência do mundo.

Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. (idem, p. 21).

Daí que é justamente nas relações entre os homens que se vai constituindo, desde o nascimento, o “parentesco ontológico” dos indivíduos no ser consciente de pertencer ao mundo, “dos seres no ser”. “Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo” (idem, p. 21). Por isso não se justifica o monólogo entre as relações humanas. É no diálogo, nas relações dialógicas que se constitui o eu e o outro em mim assim se vai constituindo também. “A consciência é a consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história” (idem, p. 23). Assim historicizamos o mundo, por meio da elaboração humana, colaborando para a sua humanização, uma vez que essa consciência de mundo só se concretiza no trabalho.

É no compromisso corresponsável para e pelo trabalho que reside a responsabilidade histórica da pessoa humana. Fiori (2020, p.??) afirma que

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “provocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso. (idem, p. 23).

Também aponta que a colaboração entre as partes é favorecida nos círculos de cultura, que no sistema de alfabetização de adultos de Freire “revive a vida em profundidade crítica” (idem, p. 24), por intermédio da hominização. O processo de hominização produz

historicamente a prática da liberdade.

o processo de “hominização”, desde suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização. Não é crescimento, é história: áspero esforço de superação dialética das contradições que entretecem o drama existencial da finitude humana. O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade” (FIORI. 2020, p. 24).

Importante esclarecer o porquê de justamente o sistema de alfabetização proposto por Paulo Freire foi ampliado para o sistema da conscientização.

A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto (FIORI. 2020, p. 25).

Por isso aprender a ler e escrever, na concepção freireana, dizer a sua palavra, faz parte da construção da formação integral do homem, comprometido e aliado à sua comunidade, à sua contemporaneidade, à sua cultura criadora e criativa. “E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (idem, p. 26).

Fiori alerta, ainda, sobre o perigo da palavra repetida, sem ressignificação ou descontextualizada: deixa esta de constituir-se autônoma, pois sem a força da reflexão, o poder criador da palavra deixa de existir. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (idem, p. 28). Dizer a sua própria palavra é o ser/estar conscientemente do sujeito, e de sua própria história.

### **2.3 Esfarrapados da Terra: com eles se comprometer, com eles lutar.**

*[...]cheguei a este curso ingênuo, e ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico [...]*

(Trabalhador operário, citado por Paulo Freire, 2020, p. 15)

As primeiras palavras vieram como resultado das observações feitas nos cinco primeiros anos de exílio, aliadas as tantas aprendizagens consolidadas nos largos períodos de experiências educativas de Freire, ainda no Brasil.

Constatando que o “medo da liberdade” explicitado no primeiro capítulo da obra *Pedagogia do oprimido* adveio da experiência do “perigo da conscientização”, testemunhado pelos participantes das diversas formações realizadas em sua prática docente, junto aos docentes e educandos nos diversos contextos. Freire relata que

“A consciência crítica (... dizem...) é anárquica.” Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem”? Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo”! (FREIRE, 2020, p. 31)

Muitos chegavam ao grupo ingênuos, para posteriormente se tornarem críticos, pois é justamente o ato de conscientizar-se que insere o homem no seu processo histórico, “ como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (idem, p. 31). O medo da liberdade muitas vezes inconsciente, provinha justamente daquilo que se entendia “fatalismo” da vida concreta que quem sofre.

O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, [...], preferindo-a à liberdade arriscada. (FREIRE, 2020, p. 32).

Freire justifica que as afirmações que ele traz no ensaio *Pedagogia do oprimido* foram apoiadas em situações, reais, vivenciadas em sua prática educadora.

Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio. Ensaio que, provavelmente, irá provocar em alguns de seus possíveis leitores, reações sectárias. (FREIRE, 2020, p. 33).

Alerta que este ensaio é um “trabalho para homens radicais”. Radicalização por ser libertadora, porque é crítica do “enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.” (idem, p. 34). E não importa se a sectarização parta da direita ou da esquerda, “qualquer que seja a opção de onde parta a sua ‘irracionalidade’, que o cega, não percebe ou não pode perceber a

dinâmica da realidade, ou a percebe equivocadamente” (idem, p.35).

Desta forma, a radicalidade é o fio condutor da pedagogia freireana. Porque se comprometido com a realidade e a partir dela com a libertação dos homens, uma vez que conhecendo profundamente a sua realidade, possa agir em prol de sua transformação.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos<sup>11</sup>. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2020, p. 37).

Por estas razões Freire afirma ser a *Pedagogia do oprimido* “uma tarefa radical”, pois o humanismo freireano nos leva a pensar, a entender a própria constituição humana como a de seres de transcendência, de um sujeito histórico que vai se fazendo na nossa própria história. Mesmo nos submetendo às ordens de exploração, explorando ou sendo omissos, diante da exploração de outro, ou podemos não admitir isso, nos posicionando contra esse tipo de exploração. Pensarmos a ideia de uma ética que seja uma ética da compaixão, uma ética comunitária e comprometida, é um dos pontos mais interessantes do pensamento freireano e que ele questiona com muita radicalidade a nossa ética comunitária, a nossa organização social.

## 2.4 Pedagogia como prática da Liberdade.

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.*  
(Paulo Freire, 2020, p. 33)

O cuidado de Paulo Freire em justificar a *Pedagogia do oprimido* é porque este ensaio completa e amplia o anterior, *Pedagogia como Prática da Liberdade*. É importante situar que a obra de Freire é contextualizada nos problemas sociais da atualidade na qual que viveu, e que nem sempre os homens a compreendem da forma como é, mas sim através das lentes do fatalismo, onde se justifica a opressão sofrida como condição da vontade divina.

Muitas vezes atribuem a si mesmos os problemas e a culpabilidade pelo sentimento de menos valia em que se situam.

Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu

---

<sup>11</sup> "Enquanto o conhecimento teórico permaneça como privilégio de uns quantos ‘acadêmicos’ dentro do Partido, este se encontrará em grande perigo de ir ao fracasso". Rosa Luxemburgo, “Reforma o Revolución”? In: Wrigh Mills, Los Marxistas. México. Ed. Era S. A., 1964, pág. 171. (nota do autor)

pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2020, p. 39).

E reconhecem sua desumanização como realidade histórica, o que provoca indagações de como e por quais vias podem trilhar os caminhos da sua humanização. Conscientes de sua inconclusão buscam vias de superação das dificuldades e da solidificação de sua história.

E essa busca de superação é permanente no homem que se sabe como ser inconcluso justamente porque sofre a desumanização.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (idem, p.40).

A distorção a que Freire se refere do *ser mais* diz respeito tanto aos oprimidos como ao opressor, mas não como uma vocação histórica. Ambos não se percebem que

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (idem, p. 41).

E como superar essa contradição opressores-oprimidos, *ser mais*, e *ser menos*? Somente por meio da libertação de ambos: “libertar-se de si e de seus opressores”. “Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (idem, p. 41).

E Paulo Freire traça uma explicação sobre a necessidade da permanência da injustiça, aposta pelos opressores que continuam sendo “generosos” diante das mãos suplicantes dos desvalidos deste mundo. Não pude furtar-me trazê-la, em sua íntegra:

A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria<sup>12</sup>. Daí o

<sup>12</sup> "Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?" São Gregório de Nissa, (330) Sermão contra os Usuários. (p.42). (nota do autor)

desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 2020, p. 42).

Desta feita, Freire afirma que os oprimidos são as pessoas que sentem na própria carne a menos valia imposta pelos opressores, e por esta razão podem ir chegando à compreensão da necessidade de libertação, não só de sua condição de oprimido como também da postura de quem o oprime. “Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida” (idem, p. 43)

“A pedagogia do oprimido tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele”, pois não adianta que terceiros abracem a causa dos oprimidos e dos opressores para a construção de sua humanização, pois a reflexão necessária sobre estas causas aproximará ao “engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (idem, p. 43).

Paulo Freire alerta para que, na luta pela humanização, há o risco dos oprimidos “assumirem uma postura que chamamos de ‘aderência’ ao opressor”, onde deixa-se de pretender a libertação para identificar-se com seu opressor, tornando-se assim um deles.

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros (FREIRE, 2020, p. 44).

Além do medo da liberdade, seja por parte dos opressores ou dos oprimidos, nos primeiros pela ameaça da perda de sua condição de ser mais e seu poder de oprimir, e nos segundos pelo medo de assumi-la, temem também a escuta do apelo de outrem na mesma condição, evitando assim a “comunhão criadora a que a liberdade leva” (idem, p. 47).

Freire chama de parto doloroso esse nascer do homem novo, conscientizado de sua condição e disposto a superar a contradição ser menos/ser mais para a libertação de todos. Baseado em Hegel, afirma que “não basta saber-se numa relação dialética com o opressor –

seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora (idem, p. 49), porque o assistencialismo solidário seja por um ou um milhão de assistidos, os mantém na idêntica situação de oprimidos. Somente ao assumirmos o lugar do outro, internalizando seu sofrimento e sua menos valia, seremos radicalmente solidários.

Ainda amparado em Hegel, Freire afirma que “a ‘consciência para outro’, a solidariedade verdadeira *com* eles está em *com* eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro” (idem, p. 49). Alerta para a farsa de que é o gesto piegas de auxílio aos desvalidos, porque mantendo esta atitude num ato individualizado, coisifica o oprimido, mantendo-o injustiçado e desprovido de valor. Por isto insiste na radicalidade da pedagogia do oprimido - a da transformação objetiva da situação opressora (idem, p. 50) - sem objetividade permanente do diálogo, que promove a conscientização, a cooperação, a plenitude do ato de amar. É radical na solidariedade verdadeira, que promove o entendimento de que “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (p. 51).

Da teoria Marxista, a pedagogia freireana vislumbra a relação dialógica com subjetividade e objetividade.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2020, p. 51).

E um mundo sem homens ou homens sem mundo é realidade onde não existe a práxis. E a práxis autêntica é repleta de ações, de reflexões sobre a prática, realidade possível de se concretizar visando a construção de uma consciência criadora e criativa, liberta da opressão. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2020, p. 52).

E hoje estas reflexões se apõem sobre os desvalidos da nossa sociedade: os pobres e esfarrapados, moradores de rua, os negros, sobretudo as mulheres negras, os LGBTQIA+<sup>13</sup>,

---

<sup>13</sup> A sigla LGBTQIA+ que reúne orientações sexuais (ou seja, por quem cada pessoa se sente sexual e afetivamente atraída) e identidades de gênero (como a pessoa se identifica). O "Q" representa o Queer. Um termo em inglês designado às pessoas que não se identificam totalmente como homem ou mulher, mas sim, um terceiro gênero, o fluído, popularmente conhecido como andrógino. O "I" diz respeito ao Intersexo. A intersexualidade descreve as pessoas que podem nascer com genitais correspondentes a um sexo, mas ter o sistema reprodutivo e os hormônios do outro. No passado, essas pessoas eram conhecidas como hermafroditas, termo que não é correto ou aceito. O "A" representa o Assexual. Estes, não sentem atração sexual por nenhum sexo, apenas afetivamente, isto é, ainda poder

os negacionistas, os povos indígenas, muitas vezes até um colega de sala ou estudantes de nossas escolas públicas que passam fome... As injustiças sociais estão cada dia mais acentuadas, e parecem ter saltado aos olhos nesses tempos de pandemia do COVID19, que já perdura por mais de um ano... Essa justificativa da pedagogia do oprimido nunca foi tão atual, tão auto justificada. E urge a necessidade de proclamarmos que há caminhos, por meio da união, do respeito, do amor, da corresponsabilidade. O quefazer freireano continua emergente, urgente, e mais do que tudo, vivo na nossa memória, constituinte de nosso ser, que o celebrou neste ano de 2021, centenário de seu nascimento.

Paulo Freire chama atenção também ao que Lukács adverte, amparado nas citações de Marx, sobre a premente necessidade de explicar às massas, numa inserção crítica, a sua própria atuação, “não apenas a fim de garantir a continuidade das experiências revolucionárias do proletariado, mas também para ativar conscientemente o desenvolvimento posterior dessas experiências” (idem, p. 54). Esta ideia comunga também com Hannah Arendt, quando trouxe ao texto *A Crise na Educação* a constatação de que “A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação” (ARENDR, 1957, p. 14).

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação – a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência” (FREIRE, 2020, p. 55).

Dialogar com as massas sobre sua ação é a forma mais pura e sincera do amor ao próximo. Essa inserção crítica faz-se necessária para que a renovação aconteça, pois “nenhuma realidade se transforma a si mesma” (idem, p. 55). Essa pedagogia humanista se dá em dois momentos diferenciados e que se completam também como revolução cultural, sendo que

o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

---

ter relações amorosas. Este + significa as demais orientações sexuais e identidades de gênero para que todas as pessoas da comunidade sejam representadas. Disponível em <https://cultura.rs.gov.br/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia>, acesso em 02/02/2022.



(FREIRE, 2020, p. 57).

E é recorrente a preocupação de Freire sobre a superação da contradição em que se encontram os oprimidos, pois não está na simples superação de sua condição de menos valia, mas no perigo de, encontrando-se livre, passem a ser novos opressores.

Na situação concreta de opressão e de opressores, Freire afirma que na situação nova em que os oprimidos se reconhecem como *homem novo*, a soberania do ser mais dos opressores, formados no bem-estar daquilo tudo que o status financeiro e de poder poderiam lhes propor, sentem-se estes agora “oprimidos”, quando a restrição lhes chegava, e sentem em si a retirada de seus direitos. “Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam os milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança” (idem, p.62), porque “pessoa humana, eram apenas eles. Os outros, estes são *coisa*”. E eram *coisas* fundamentais para mantê-los no poder.

Esta maneira de assim proceder, de assim compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder) explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora. [...] Na análise da situação concreta, existencial, de opressão, não pensemos deixar de surpreender o seu nascimento num ato de violência que é inaugurado repetimos, pelos que têm poder. [...] (idem, p. 62).

Considerando ainda a autodesvalia como característica introjetada fatidicamente nos oprimidos, aproximando-os ao “animal”

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade<sup>14</sup>”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (idem, p. 69).

Acostumados com a visão inautêntica de si e do mundo, Freire afirma que a dependência emocional dos oprimidos, por vezes, é refletida nos desafetos do lar, ou na tendência de um vício, porque sozinho não se sente capaz de reagir contra esse ser desumanizado, esfarrapado, “manifestações necrófilas, de destruição da vida”, segundo Fromm, apontado por Freire (idem, p. 71).

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em

---

<sup>14</sup> Ver a este respeito o livro citado de Albert Memmi. (nota do autor)

comunhão” (idem, p. 71), pois ao perceberem-se em situação análoga de sobrevivência e por isto se percebem capazes de estabelecer um diálogo crítico, e por isto libertador, desde que, em função do nível de percepção da sua realidade, “reconhecem-se como homens na sua vocação antológica de *ser mais*” (FREIRE, 2020, p. 72).

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (idem, p. 73).

Todo o crédito deve ser dado ao homem oprimido, porque seu contexto cultural o provê de conhecimento suficiente para abrir-se ao diálogo, e se insiram criticamente na situação em que se encontram, não como coisas, mas como sujeitos. Para a ação libertadora, faz-se necessário defender o caráter pedagógico da revolução. O líder revolucionário “em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (idem, p. 77).

Este é o caráter pedagógico: a intencionalidade da liderança revolucionária no engajamento dos oprimidos para que reflitam criticamente sobre sua realidade, transformando-se em co-autores, pois “ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (idem, p. 78).

## **2.5 A desumanização na concepção bancária da educação**

*Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (Paulo Freire, 2020, p. 40)*

Pois é aqui que pretendo deter-me num alongamento, como diria Freire, deste tema tão conhecido de educadores e educandos, desde os níveis básicos da educação pública brasileira, como também observamos nos cursos de graduação e pós-graduação, conhecido porque fomos formados dentro da “educação bancária”, nessa metodologia discursiva/narrativa/dissertadora na relações educador-educando. Salvo raras exceções, via de regra, “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador

– e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2020, p. 79).

Narra, sempre narra, numa tônica dissociada da realidade dos educandos, onde o educador se apresenta como o conhecedor daquela realidade conteudista que apresenta aos seus educandos. Centrada no professor, a transferência de saber é depositada nos alunos, como sendo estes meros receptores desprovidos de conteúdos ou de conhecimentos.

Se a obra de Paulo Freire já alertava em 1964/1968 sobre o equívoco desta educação “bancária”, cuja palavra “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (idem, p. 80). Percebo que ainda em 2021 fazemos algumas produções acadêmicas desta forma, ou ainda “assistimos” as aulas, situação mais agravada ainda durante esta pandemia.

Na concepção bancária que Paulo Freire afirma,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 2020, p. 80-81).

Se eu, aluno receptor de conteúdos, permaneço alienado da busca, do exercício da criatividade, da descoberta e da transformação, pois todo o saber é atribuído ao educador que é quem educa, é o que sabe, é o que pensa, é o que diz a palavra, é o que disciplina, é o que opta e prescreve sua opção, é o que atua, é o que escolhe o conteúdo programático, é quem identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, é o sujeito do processo. “Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida” (idem, p. 83), satisfazendo assim aos interesses dos opressores quando a educação bancária destitui do aluno o poder criativo e participativo, o

“desnudamento do mundo e a sua transformação”, “O seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas voes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra (FREIRE, 2020, p. 83-84).

Freire afirma que há um sem-número de educadores de boa-vontade que não se sabem

fazendo o trabalho de domesticação e desumanização em seus educandos, colaborando para a manutenção do ser menos, de ambos. Somente quando despertam para tal situação, proveniente de um desvelar de consciência crítica sobre sua experiência existencial, “de um modo inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante” (FREIRE, 2020, p. 86).

Ao perceber-se a serviço da desumanização, e identificando-se com a mesma situação de seus educandos, pode propor dialogar-se sobre a própria negação do diálogo. Desta forma estaria superando sua antiga postura de depositário, não tentaria domesticar ou prescrever fórmulas e/ou modos de fazer. Estariam juntos, educadores e educandos a serviço da libertação de ambos.

Baseado em Fromm, Freire afirma que a concepção bancária de educação é necrófila, assim como a opressão, pois valoriza a morte, no sentido de calar e neutralizar o educando num controle esmagador. É necrófila pois “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2020, p. 90), quando considera o educando um recipiente, um quase coisa, pois não se permite nada além de um conceito mecânico e estático.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 2020, p. 92).

Contrária à consciência do ser, que é a intencionalidade da educação libertadora, a concepção bancária se faz antidialógica, porque nega a dialogicidade, exatamente oposta a “situação gnosiológica (problematizadora) – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (idem, p. 95).

Se os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, há de se supor ser o diálogo “que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária [...] e supera a contradição entre educador e educandos” (idem, p. 95) Assim inaugura Freire um termo novo: educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2020, p. 95-96).

Neste sentido, educador-educando apresenta aos educandos-educadores as condições

para que o quefazer seja comum a ambos. “O papel do educador problematizador é proporcionar com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá ao nível do *logos*” (idem, p. 97). Este é o caráter reflexivo tão importante para que o conhecimento sobre a realidade seja desvelado.

Além disso, baseado na afirmação de Sartre, Freire afirma ser o constituinte da consciência o mundo, que se dão ao mesmo tempo: “na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído” (FREIRE, 2020, p. 99).

A educação “problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, [...] tem nele (no diálogo) a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade” (idem, p.101). A educação problematizadora reconhece os seres como inacabados, exatamente por causa da historicidade dos homens, que

se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (idem, p. 102).

Freire entende como vocação histórica o *ser mais*, como desafio a superar o fatalismo que trás da educação desumanizadora. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (idem, p. 104). E para ser mais, os homens precisam evidenciar essa busca na comunhão, na solidariedade, como sujeitos do processo do seu processo, superando a falsa consciência de mundo, servindo à humanização de si e dos demais, em seu entorno. (FREIRE, 2020, p. 105).

## 2.6 Um mais um é sempre mais que dois!

(Beto Guedes, Ronaldo Bastos, 1981)

*O eu dialógico, [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. [...] o eu e o tu passam a ser, [...] dois tu que se fazem dois eu. (Paulo Freire, 2020, p. 103)*

Neste capítulo, Paulo Freire aprofunda a compreensão do diálogo na prática problematizadora. Especialmente a compreensão de que *a palavra* tem nela dois constituintes: a ação e a reflexão. Palavra dita sem a devida contextualização, sentido e reflexão sobre ela,

não passa de “blá, blá, blá”: palavras desprovidas de significado e valia, inautênticas.

A interação radical da ação e reflexão contidas na palavra “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2020, p. 107).

Nas reflexões dialogadas entre Freire e Fiori, comungam do entendimento que

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2020, p. 108).

O perigo da palavra ser exclusiva ação, dissociada da reflexão, é que produz o ativismo. Este, sendo ação pela ação, destitui o diálogo como premissa e nega a ação verdadeiramente comprometida com a realidade, verdadeiramente comprometida com a libertação. Da mesma forma, que a reflexão desprovida da ação não produz frutos, senão ideias que se desconectam, pois não encontram a práxis que a completem, gerando formas inautênticas de existir, ou de pensar.

É inerente à existência humana o diálogo, como forma privilegiada de comunhão, de entendimento, de partilha, de pronúncia do mundo. Freire afirma que “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*” (idem, p. 108), advindo da ação-reflexão, que se faz nas relações interpessoais, em todas as esferas relacionais humanas.

Assim, sendo o diálogo o caminho exigido e exigente de uma pronúncia do mundo, da mesma forma favorece o encontro daqueles que se propõe, através da relação dialógica, alternativas mais humanizadas de transpor as situações da vivência opressora.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (idem, p. 110).

Paulo Freire enfatiza que o diálogo entre as pessoas, as relações de dialogicidade são sempre ato de amor, “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (p. 110), e por isso está intrinsecamente ligado à causa da liberdade. E chama à reflexão àqueles e

àquelas a refletirem sobre seus próprios entendimentos de “mundo”, ao colocar em dúvida a capacidade de amar/dialogar quando em cada um de nós se perde a humildade, quando se perde a capacidade de enxergar nos outros, “outros eus”, quando eu sendo participante de um gueto me entendo dono da verdade e do saber, quando entendo que a pronúncia do mundo seja tarefa daqueles mais seletos do que eu? Sendo eu incapaz de contribuir com os outros ou deles, que mal conheço, acolher uma contribuição?

O diálogo é propício ao encontro, onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 2020, p. 112). Fundado numa relação horizontal, o diálogo se torna veículo da construção da confiança, que uma vez estabelecida no grupo promove os sujeitos dialógicos cada vez mais comprometidos e companheiros na pronúncia do mundo, pois o seu testemunho se sustenta em suas reais intenções.

Fundante da esperança, o diálogo se afirma, a partir da imperfeição dos homens e mulheres a uma eterna busca. Busca pela procura, sem descanso, da humanização dos homens, uma vez que o pensar a realidade é processo de construção do entendimento crítico e responsável sobre a realidade, que por sua vez está condicionada à sua temporalidade.

Neste contexto, Freire afirma que “sem ele [o diálogo] não há comunicação, e sem esta, não há verdadeira educação”, pois é imprescindível que tanto educador quanto educandos superem a contradição entre ensinar/aprender, uma vez que no processo de construção do conhecimento tanto aluno como professor, aprendem sobre o mesmo objeto de conhecimento, que os mediatiza, ampliando a consciência e percepção da realidade objetiva.

Assim, a proposta freireana de educação como prática da liberdade se dá a partir da relação dialógica, onde antes de ensinar educadores e educandos se questionam sobre o que se vai dialogar, qual o conteúdo desse diálogo, problematizando o conteúdo programático com a realidade vivida e organizando juntos o “seu” programa pedagógico. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2020, p. 116)

Alerta também sobre o perigo de algumas lideranças revolucionárias que no intuito de apresentarem suas ideias, caírem no conto da verticalidade do conteúdo, próprio da educação bancária, esquecendo-se de que a priori, seu objetivo era lutar com o povo para a retomada da humanidade roubada.

Sugere que a educação libertadora deva refletir sobre as ideias introjetadas pelas classes dominantes a fim de expulsá-las de dentro dos oprimidos, para, “em diálogo com elas [massas populares], conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que

tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (idem, p. 119).

Neste sentido a escolha dos temas geradores dos conteúdos programáticos parte de uma investigação sobre o “pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (idem, p. 122).

Diferente dos animais que não possuem a capacidade de exercer um ato reflexivo, são os homens que detém a capacidade de não apenas refletir sobre a atividade que realiza como também sobre si mesmos, e desta forma solidificam sua existência histórica.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2020, p. 124).

Assim, é no espaço histórico que a consciência das situações vividas se solidifica, deixando a forma desesperançosa em que as situações-limite impõe à existência humana, uma vez que, “porque são consciência de si e assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, [os homens] vivem uma situação dialética entre os condicionamentos e a liberdade” (idem, p. 125).

Freire alerta que novas situações-limite surgirão ao longo da existência humana, desencadeando novos “atos-limites” que as superem. Apoiado no conceito marxista de produto como sendo exclusivo da atividade humana, afirma que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva que os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (idem, p. 128), tridimensionados no tempo passado-presente-futuro, assegurando a continuidade histórica.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2020, p. 128)

Importante este esclarecimento sobre o “universo temático”, situado nas relações tempo/espaço/quefazer humano porque é nele que se concentra a base do entendimento para



a investigação dos temas geradores, uma vez que podem existir contradições entre a manutenção ou modificação das estruturas.

Mais uma vez alerta Freire sobre a possibilidade do sectarismo ou “irracionalismo” quando a mitificação da temática ou da própria realidade afastam o “universo temático” de sua significação mais profunda.

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 2020, p. 129).

A compreensão de que todo conhecimento da realidade é parcial, por conta das limitações de entendimento e vivências limitadas pela experiência contextualizada no recorte de lugar/tempo/espço por cada um de nós, apenas uma parte da totalidade das existências é que é importante propor aos indivíduos a compreensão de que as análises críticas sobre essa realidade vivenciada que fazemos é parte de um todo dimensionado ainda maior, no qual estamos inseridos.

Desta dimensão maior que muitas vezes não alcançamos a experiência crítica, se faz indispensável que sua busca se faça de forma abstrata, num movimento dialético de análise do pensar, de reconhecimento de um sujeito que está no todo e o todo faz parte dele, e este é um desafio ao qual todo homem é chamado a responder.

Assim, é no pensar crítico sobre a atuação dos homens na realidade na qual se encontram inseridos, seja este pensar de forma fatalítica, dinâmica ou estática, na maneira como realizamos o enfrentamento do mundo é que se encontram os “temas geradores”, ou o dramático tema “silêncio”.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 2020, p. 137)

Esse pensar crítico traz a clareza do homem em *situação*, uma vez que está contido num lugar, num determinado tempo-espço, no qual não pensa sozinho, nem pelos outros, mas com os demais. Essa condição de *situalidade* (grifo do autor) marca a todos os homens igualmente. “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em

que estão” (idem, p. 141).

Daí que se torna pedagógica a investigação temática de caráter conscientizador, porque educador e educando se educam juntos, nesta investigação do pensar. E quanto mais investigam, mais se educam, e quanto mais educados, renovam-se e ampliam-se. (idem, p. 142)

Assim, planos de alfabetização (leitura da palavra geradora) e de pós-alfabetização (leitura de mundo – temas geradores) ampliavam-se no sentido do ser mais, pois uma vez delimitada a área em que se vai iniciar a investigação, através de uma conversa informal com aqueles e aquelas que se dispuseram a participar, expondo objetivos de como, porquê, para que e para quem, para que neste diálogo se alinhavam os fios de confiança, simpatia e respeito mútuos.

Superados os movimentos de cisão dos temas de interesse do grupo, os momentos de codificação/descodificação, traz-se à observação sobre

... as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (FREIRE, 2020, p. 145).

Este momento da investigação faz aproximar-se investigador da realidade vivida culturalmente no local da qual os investigadores também registram estas observações. Este é o segundo momento de investigação. “Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (idem, p. 147).

Neste sentido, nesta etapa do processo já estariam os investigadores aptos a estabelecerem, junto com os demais, quais temáticas seriam priorizadas, em quais situações-limite estariam homens e mulheres aderidos, e se o tema relacionado a elas seria de trabalho ou “fatalismo”, considerando que podem ser considerados “temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento” (idem, p. 149).

O *inédito-viável* surge como a via de possibilidade de uma ação editanda, que favoreça também a inclusão de outras codificações, tantas quantas possíveis, para que, a partir deste leque temático possa-se avançar do nível da “consciência real” para o nível da “consciência possível”, aproximando-se mais e mais do objetivo da educação problematizadora.

Vale enfatizar a importância do processo de descodificação:

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora. (FREIRE, 2020, p. 156).

Torna-se fundamental, neste contexto, que o tema cultura seja o tema central dos programas de alfabetização ou pós-alfabetização, seja em centros urbanos ou rurais. A discussão acerca do conceito antropológico de cultura oportuniza o esclarecimento sobre o seu nível de consciência da realidade, numa visão mais ampliada criticamente.

São nos círculos de cultura que se exercita o pensar, lugar onde o homem se apropria do conhecimento e passa a ser sujeito de seu pensar, capaz de dialogicamente com os demais, usar da sua palavra para colaborar na elaboração da pedagogia do oprimido.

## 2.7 Animais ou Homens?

*...os homens são seres de práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres de puro fazer. (Paulo Freire, 2020, p. 77)*

O capítulo quarto da obra *Pedagogia do oprimido* volta a chamar a atenção para afirmações já apresentadas anteriormente, pois pretende “[...] analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da dialógica [...]” (FREIRE, 2020, p. 167). Para apresentarmos a comparação entre estas duas matrizes, apresentamos no quadro abaixo suas características:

<b>Matriz Antidialógica/ Animais</b>	<b>Matriz Dialógica/ Homem</b>
- Seres de Puro Fazer	- Seres de Práxis: do que fazer
- Não admiram o mundo	- Emergem do mundo
- Imergem no mundo	- Objetivam, Conhecem, Transformam o mundo
- Não trabalham, não transcendem.	- Quefazer: ação e reflexão = transformação
- Não há revolução	- Revolução: reflexão e ação sobre as estruturas a serem transformadas
- verbalismo; ativismo	- dizer a sua palavra
- Liderança quefazer e massas ativistas	- Tanto liderança como nas massas – homens do quefazer
- impor a palavra	- propõe diálogo
- segue determinações da liderança, suas prescrições	- pondera com as massas as propostas coletivas
- constitui burocracias	- busca libertação.
- espírito revanchista	- revolução com as massas oprimidas

- revolução privada	- análise crítico-reflexiva da realidade
- homens são “coisas”	- visão humanista
- pensamento ingênuo sobre a realidade	- razão da realidade
- pensa sem as massas, sobre elas	- pensa com as massas
- depósito de ideias para as massas	- comunica, dialoga junto.
- absolutização da ignorância, mito	- consciência revolucionária que problematiza os mitos com as massas.
- conquista, através de comunicados e depósitos de mitos.	- co-laboração: juntos, na reflexão e labuta para transformar o mundo.
- divide, para manter a opressão. Massas divididas têm menos força.	- União, para fortalecer
- Manipula para “conformar” as massas aos objetivos da elite.	- Organização das Massas Populares: ousadia do testemunho, radicalização do testemunho no diálogo, valentia de amar, crença no poder das massas populares.
- Invasão Cultural entende a inferioridade das massas, mimetizando sua capacidade criativa.	- Síntese Cultural: superação das contradições antagônicas através da investigação temática e da ação como síntese cultural, para humanizar os homens.
-Polarização	- Comunhão.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Na ação antidialógica, Freire destaca que é justamente na liderança, que por sua própria natureza ordena, não saber executar. Nela, as massas puramente ativistas, fazedores e executores de ações determinadas pelas lideranças, têm negado a reflexão sobre sua práxis.

Por isto, na medida em que a liderança nega a práxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente, na sua. Tende, desta forma, a impor sua palavra a eles, tornando-a, assim, uma palavra falsa, de caráter dominador (FREIRE, 2020, p. 169).

Sendo fundamental o diálogo com as massas, e este, sendo negado pela ação antidialógica, inaugura uma contradição entre objetivos e sua prática, e esta, a práxis, por sua vez, fica comprometida no sentido de que perde o caráter de sua autenticidade, para ambas.

Na perspectiva da matriz antidialógica, não cabe às massas viver intensamente seu mundo, admirando-o, questionando-o, denunciando-o, transformando-o para a plenitude de sua humanização e dos outros ao entorno, mas apenas adaptar-se à realidade que serve ao dominador.

A adaptação às imposições dos dominadores leva à negação de direitos que outrora foram fruto da reflexão e ação de outros de nós, antepassados. Essa adaptação quase que fatídica na subserviência atende aos caprichos interesseiros da classe dominadora, à medida que se deixam ser manipulados, assumindo serem depositários de uma prescrição longe de

uma reflexão sobre seu quefazer. Extrai do sujeito a capacidade de falar a palavra, uma vez que os entendem inferiores, de menor valia, desentendidos. Não há diálogo possível numa relação de poder, onde dominadores se percebem como únicos conhecedores da palavra.

Freire enfatiza que uma ação dialógica é aquela em que tanto liderança quanto as massas estabelecem uma postura observadora sobre o que se faz, e através de um diálogo reflexivo, da partilha de percepções sobre a realidade, questionadora daquilo que aparentemente seja incoerente com a comunhão de ideais a serviço da humanização.

Alerta ainda sobre o engodo que repousa em

[...] uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a “sombra” do dominador “dentro” de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária. (FREIRE, 2020, p. 170).

Destaca que o caráter pedagógico de uma ação revolucionária se encontra exatamente no entendimento que a liderança estabeleça o diálogo corajoso com as massas, valorizando sua expressividade numa participação efetiva no poder, valendo-se da ação e reflexão como movimentos contínuos na atuação pública, de caráter fundamental que, ao apresentar os resultados das ações problematizadas, as viabilidade e inviabilidades possíveis ou inadequações encontradas, a liderança proponha nova ação dialógica, nova reflexão, nova ação, para a transformação de ambos.

## **2.8 Entre o eu e o tu, o “nós” pode desfazer muitos nós, e firmar outros tantos.**

*Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.*  
(Paulo Freire, 2020, p.52)

Na análise dos elementos constitutivos da teoria da ação cultural, é no encontro dialógico entre os sujeitos que se deposita a esperança de que a transformação do mundo se estabeleça em comunhão.

Nesta relação, a esperança de ver que o homem se apropria do “ser sujeito”, em um determinado tempo/espaço histórico, através da problematização de sua própria opressão (FREIRE, 2020, p. 227), e a partir dela posicionam-se para a pronúncia do mundo, tendo em vista a sua transformação.

Alerta Freire que nesta relação há espaço também para a liderança, se esta se posicionar de forma revolucionária, responsável, e se torna indispensável quando seu compromisso é com a libertação de todos, que livre para a escolha de opções faz a adesão

verdadeira ao objetivo de transformar o mundo.

Esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens (FREIRE, 2020, p. 229).

Não uma liderança ingênua, mas aquela que sabe do risco eminente de que o “opressor” resida ainda dentro de cada um de nós. Daí a importância primeira da comunhão entre os sujeitos, no sentido de co-laboração, para que a fusão necessária entre lideranças e massas aconteçam através de gestos humanizados de humildade, amorosidade, simpatia, respeito, fraternidade e comunhão, para ser libertadora (idem, 2020, p. 233).

Igualmente importante é a formação da consciência de classe, fundamental para a união na co-laboração. Entender que o quefazer, o trabalho criativo, não é objeto, materialidade. É da ordem do humano, que humanizado e consciente de seu pertencimento à uma classe, é capaz do enfrentamento da realidade, e nela exercer as transformações necessárias, forjando nova “significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham” (idem, 2020, p. 238), e passam a reconhecer-se como pessoas transformadoras da realidade.

Conscientes de seu momento histórico e de que o seu quefazer está inserido no contexto social, entende que é na ação cultural que se legitimam a organização necessária para que o discurso de si seja constituinte do discurso de nós, onde a coerência no “saber dizer a sua palavra” e “o ato que testemunha”, transpareçam a “ousadia que leva a enfrentar a existência como um risco permanente”. Trata-se da radicalização da legitimidade do testemunho autêntico, que reconhecido na crença dos iguais, não se conforma com as injustiças, e por amor, propõe a transformação da realidade do mundo onde vivem, de forma dinâmica, de maneira que a libertação se instala nesse novo quefazer.

Assim, na teoria da ação dialógica, faz-se “o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (idem, p. 245), numa permanente mudança.

O encerramento de Freire para o “ensaio” *Pedagogia do oprimido* repousa na esperança do verbo “esperançar”, na fé depositada na humanidade: “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Nesta escrita, o “esperançar” repousa na “temporalidade sugerindo uma interculturalidade sincrônica na ação cultural para a liberdade, na qual as utopias (futuro) sejam o inédito viável presentificado pelo esperançar (presente) em diálogo com as raízes étnico- culturais (passado) vivas em nós” (PASSOS, 2008, pos. 11034).

Despertou em mim a necessidade premente em dedicar-me às urgências impostas pelas injustiças sociais, no local onde vivo. Devolver em conhecimento e quefazer todo o conhecimento que recebi, seja do próprio Freire, como de todos os educadores que dedicaram a mim seu tempo, conhecimento e amor, como uma prece de gratidão.

A Pedagogia do oprimido continua viva na atualidade, uma vez que as injustiças sociais continuam aflorando, quer sejam pelas políticas públicas de achatamento dos direitos conquistados com sangue e suor de nossos pais e avós, quer seja pelo aumento da fome e miséria

que assolam cada mais famílias inteiras deste país, escancarados nessa pandemia, quer seja pelo aumento do distanciamento social ou pelo aumento da desigualdade na divisão de renda.

### Capítulo 3 - O SONHO E A UTOPIA EM PAULO FREIRE

*Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quinta  
A palavra tirania  
Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia  
(Jonathan Silva, 2018)*

Enquanto reina a tirania, eu quero gritar a palavra utopia. De origem grega, foi Thomas Morus, citado por Cortella, 2018, quem utilizou “o prefixo *ou* para o radical *topus*, em vez de *a*. Porque ‘atopia’ seria ‘não-lugar’, mas em “utopia” o *u* é utilizado na Grécia Antiga como negação de tempo também” (p. 28). Assim, neste sentido, Morus dá o sentido de “ainda não”, do não lugar, do lugar ainda a existir.

E neste estar por vir, estar por acontecer, ainda não acontecido que repousa o sonho, a utopia em Freire. Esperançar para que aquilo que se entenda como bem comum, a liberdade possível para homens, mulheres e crianças, numa sociedade mais justa e igualitária: “suas leis, organização do trabalho, educação, moral e costumes” (LOPES & ARANHA, 2017, p.133)

Segundo Cortella, 2018, quando Paulo Freire fala em utopia, ele evidentemente está falando nesse inédito viável. Que é inédito porque ainda não o temos... e que é viável porque nos movemos na esperança de liberdade, daquilo que será possível realizar, com nossos esforços.

São os esforços empenhados por todos os atores sejam de uma escola, de uma comunidade de bairro ou de determinada localidade que transformam a sua realidade, tornando possível seus sonhos, que repousa a teoria Freireana de libertação.

#### 3.1 A metamorfose possível

*Afagar a terra Conhecer os desejos da terra Cio da terra, propícia estação E fecundar o chão  
(Chico Buarque e Milton Nascimento, 1994)*

A questão propositiva desta dissertação é também difundir a boniteza e o olhar humanizado de Paulo Freire na proposta de transformar não somente o processo de alfabetização de adultos como também a cara da escola pública, numa metamorfose possível. Somente alguém com altruísmo elevado seria sensível a ponto de pensar um jeito especial de alcançar as necessidades, as facilidades e as dificuldades de um ser humano adulto não



alfabetizado ao acessar a leitura da palavra a partir da leitura de mundo nele identificada.

Neste sentido,

Um dos maiores sonhos de Paulo era reunir em congresso os alfabetizando/as para ouvir deles e delas as suas palavras. Para possibilitar que discutissem sua educação como sujeitos da história e não como simples objetos da incidência dos que determinam as políticas públicas. (FREIRE, 2017. p. 349)

“*Ouvir deles e delas as suas palavras*” representa o profundo respeito com que o então Secretário Municipal de Educação refletia sobre todos os atos e atores da educação pública municipal, especialmente por possibilitar, pela primeira vez na história do funcionalismo público municipal, a oportunidade de juntos, discutirmos e analisarmos o processo ensino- aprendizagem no qual educandos e educandas, educadores e educadoras “estavam engajados epistemológica e politicamente –, mas fala também dos discursos de própria voz emitidos pelos alfabetizados” (idem. p. 249).

Realizou o I Congresso de Alfabetizados, organizado pelo MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos e pelo EDA-DOT – Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação Técnica da SMED/SP, em colaboração com o Fórum dos Movimentos Populares.

Pioneiro na compreensão da educação de adultos como um ato que respeita a oralidade e a leitura do mundo de homens e mulheres, adquirida por meio dos anos vividos e convividos na sociedade e a partir desses fatos partindo para suas superações, Paulo ousou também na organização de um evento desta natureza. Participava silencioso do congresso, testemunhando a satisfação de sujeitos que se iniciavam num duplo processo de conhecimento: saber a palavra escrita e saber que poderiam saber mais. Ali estava como secretário, mas sobretudo como um educador cuja utopia é a alfabetização que conduz à leitura da palavra e do mundo. (FREIRE, 2017. p. 251).

A compreensão de Paulo Freire de que a educação é processo de dialética e dialogismo no ato de educar para a libertação, para a concretização da autonomia e da cidadania norteou todas as suas ações enquanto Secretário Municipal de Educação. Além da atenção especial sobre os processos de alfabetização de adultos, uma vez que o “MOVA-SP tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das Secretarias de Educação de governos progressistas, que até hoje proliferam em todo o nosso território.” (idem, p. 253).

Freire entendia que a alfabetização de jovens e adultos não deveria ser uma compensação, por isto alocado à SEBES, mas sim um direito inegável ao acesso à educação. Por isso a Educação de Jovens e Adultos foi a prioridade: assegurar o direito de todos e todas

à alfabetização. Importante lembrar que a importância do MOVA-SP se deu exatamente porque havia 2.000.000 de analfabetos em SP à época, e já se sabia que não bastava fazer a chamada dos alunos através da rádio ou de cartazes na padaria do bairro. O que Paulo Freire trouxe de novo foi a possibilidade de se criarem salas de alfabetização e jovens e adultos o mais perto possível do local de residência dos analfabetos... E isto fez toda a diferença para que “analfabetos” pudessem chamar a outros, conhecidos e vizinhos, amigos, para se tornarem educandos.

Segundo relatos da Professora Lisete Regina Gomes Arelaro (professora emérita da USP, que trabalhou com Freire na SME)<sup>15</sup>, trabalhar com Paulo Freire na gestão da Secretaria Municipal de Educação era a abertura de um clima de renovação das esperanças, o que, para nós educadores da rede municipal de educação, se daria ainda durante o governo da primeira mulher eleita prefeita da cidade de São Paulo, Luiza Erundina de Sousa. Lisete afirma ser importante saber que Paulo Freire foi um homem em que a importância de saber ouvir se torna fundamental para o exercício de falar *com* os demais.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com* eles. (FREIRE, 2020b, p. 111)

Sempre com o olhar terno, com bom humor ímpar, uma pessoa muito simpática, disposta a ouvir as outras pessoas. Paulo Freire nunca se irritava, ou se o fazia, disfarçava muito bem, mesmo em momentos bastante graves que vivíamos [vivemos], frente às misérias de tantas crianças e jovens. Vale lembrar que estávamos deixando um período da ditadura empresarial/militar, há mais de vinte anos atrás... E obviamente, existia uma vontade extrema da população de haver um espaço grande de participação, de discussão.

Lisete assevera, ainda, que não se tratava de uma democratização do acesso, apenas. A nova qualidade da gestão democrática, junto com o movimento popular de alfabetização de jovens e adultos, o MOVA-SP, provocou o que se esperava naquele momento. Só puderam confirmar que os objetivos e diretrizes traçadas para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foram atingidas, porque de fato, quando concluíram seus mandatos, a gestão educacional constatou que mais de cento e vinte mil novos alunos haviam ingressado no sistema de ensino público municipal. E houve um fator inédito, a vinda de alunos do ensino

---

<sup>15</sup> Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular. Encontro #5: Freire Secretário de Educação na Cidade de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=svh00pUg0AI>

privado, ingressando na rede pública municipal de São Paulo.

Lisete completou, nesse diálogo na Rede Emancipa, que a questão central da gestão democrática, o referencial ou a palavra de ordem sempre era de Paulo Freire. Não que existisse uma diretriz mais importante que outra. Mas para Paulo Freire, qualquer aluno não ficaria na escola, se ele não percebesse ali, realmente, as condições necessárias de ensino, como também as necessárias condições de relações interpessoais que fossem minimamente significativas para ele. “Paulo Freire é exatamente conhecido também pela construção de uma teoria epistemológica sobre o diálogo”, comenta Lizete. O que Paulo Freire acreditava? Que na verdade nas relações escolares não iríamos simplesmente fazer o diálogo. Não era simplesmente uma estratégia de ensino em que se fala o que se acha, mas *o que você acha e o que você pensa* sobre determinado assunto ou tema.

Continua Lizete esclarecendo que não se trata de considerarmos um olhar horizontal, porque para isso dever-se-ia considerar primeiro que todos somos iguais, por exemplo, referente ao acesso ao conhecimento e ao saber, o que não existe, haja visto que a recente pandemia da COVID-19 expôs a olhos vistos as desigualdades de acesso aos estudos de forma remota. Por isso Freire fazia questão da coerência entre as ideias e a prática, no sentido de promover o direito comum a todos, como o acesso ao saber e ao conhecimento. Esse era o foco daquele trabalho na SME/SP.

Neste sentido, Paulo Freire, por considerar que a participação da comunidade seria de vital importância, propôs a formação dos Conselhos de Escola, de caráter deliberativo.

O Conselho de Escola constituiu-se na base da proposta de gestão democrática. Era necessário consolidá-lo como órgão deliberativo, ampliando seu poder de decisão sobre as questões estruturais e pedagógicas das escolas para que pudessem interferir organizadamente nos destinos do ensino municipal (Doc. “Construindo a Educação Pública Popular” - Caderno 22 meses, SME, 1990:9)

É nos conselhos de escola que, de fato, eles passaram a existir... abriu-se então um projeto que se utiliza de um processo dialógico de grandes proporções entre todos os atores escolares, sejam eles funcionários, servidores, professores, alunos ou pais. E com isso, as escolas passaram a ter também não só uma maior autonomia, mas principalmente o direito de decidir sobre os seus projetos, passou a ser o espaço privilegiado do diálogo.

Paulo Freire sempre foi um homem muito coerente. Afirmava que não iria publicar nenhum ato legal, fosse uma resolução, portaria, circular, fosse o que fosse, que não tivesse sido exaustivamente discutido com todos os que sofreriam, digamos assim, suas consequências.

Dentro destas propostas, especialmente sobre o quesito “qualidade de ensino”, uma dessas questões seria estimular os professores das escolas na elaboração do projeto político pedagógico, ou seja, qual é o projeto de educação que de fato a escola pretendia desenvolver para quais pais, alunos? E que a comunidade pudesse acompanhar aquilo que estivesse acontecendo. E segundo, defendia muito que cada escola pudesse transcrever, a partir de diretrizes gerais, aquilo que ela era, e o que e de que forma queria trabalhar.

Como estímulo para essas ações, a SME sugeriu que fossem respondidas três questões, por seguimentos:

1. O que você acha da sua escola? Quais são seus aspectos positivos?
2. Quais são seus aspectos negativos?
3. O que é que falta na sua sala de aula e na sua escola para que ela seja a escola mais interessante para você estudar?

E em plenário o que se descobriu de mais interessante foi que pais, alunos e professores apresentaram, em sua maioria, os mesmos interesses e as mesmas críticas e trataram de apresentar um projeto para a Secretaria, que analisaria a viabilidade orçamentária para executá-los. Se fosse montar um teatro, ou haver aulas de música e dança, ou escrever um jornal, formar uma rádio escolar, os recursos seriam descentralizados pela SME de acordo com o projeto construído pela comunidade escolar. As escolas passaram a ser abertas nos finais de semana para a comunidade escolar usufruir de seus espaços externos, se isto estivesse dentro do projeto de escola, aprovado pelo conselho de escola.

A partir daí deu-se o início ao estudo dos currículos, através de questionamentos de como deveriam ser as propostas curriculares, baseadas no estudo do meio... Freire sempre enfatizou que estudo do meio não era metodologia inovadora, ao contrário, bem antiga, porém nunca utilizada para subsidiar planejamentos didáticos ou programas curriculares.

O estudo do meio passou a ser o ponto inicial para a construção do projeto de escola, revelando quais são os conteúdos interessantes, quais os conteúdos significativos para este ou aquele determinado grupo de educandos...

Não obstante, a SME voltou-se para a formação permanente de professores. Com a importante parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), formações em serviço por segmentos, aproximando a universidade da escola pública, no sentido de se identificar, através do estudo do meio, os temas ou palavras geradoras, para que a escola se organizasse por projetos interdisciplinares.

Importante enfatizar que Paulo Freire afirmava ser a escola o local privilegiado para projetos interdisciplinares, porque é nela que se encontra um conjunto de profissionais com formações diferenciadas; físico, químico, historiador, geógrafo, literário ou matemático, que se complementam e combinam. Mesmo sabendo-se que conhecimento é indivisível, na escola se segmenta por uma questão de organização didática, apenas.

Paulo Freire defendia que o conhecimento deve ser mais fecundo, mais permanente e mais interessante, que aguça geralmente a curiosidade das crianças e dos jovens. Evidentemente, é o apropriar-se do conhecimento que motiva realmente as pessoas.

### 3.2 Daquilo que eu sei

*Não fechei os olhos, não tapei os  
ouvidos, cheirei, toquei, provei.  
Ah! Eu usei todos os sentidos.  
Só não lavei as mãos...”  
( Ivan Lins/Vitor Martins, 1981)*

A preocupação com todos os aspectos que envolviam os educadores e as educadoras da rede pública, desde os pedagógicos e políticos até os econômicos e sociais, provocou em Paulo mudanças significativas, que eu, coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino, à época, pude vivenciar, e sou testemunha, pois Paulo Freire vive em mim.

Dentro da vivência nas escolas municipais em São Paulo, pude vivenciar que a formação permanente de educadores e educadoras fazia parte das diretrizes da gestão da SME: Direito de acesso à escola; Gestão democrática; Qualidade de Ensino e Alfabetização de adultos.

Da diretriz Qualidade de Ensino, Freire propôs a elaboração, de forma democrática e colaborativa, do projeto do Estatuto do Magistério, que foi colocado em prática, analisado e revisado, tendo sido posteriormente transformado em lei.

O Estatuto do Magistério trouxe a inédita valorização do profissional da educação, visando aprimorar a qualidade de ensino, com a ampliação da jornada de trabalho do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo na carga horária semanal do professor as horas-atividades, destinadas em parte ao planejamento e organização da rotina semanal a ser aplicada em sala de aula e em parte ao estudo e aprofundamento de um referencial teórico sobre a prática docente, se fortaleceu como rotina de valorização quantitativa e qualitativa não só de educadores e educadoras, como também da orientação político-pedagógica dos currículos.

Nas horas-atividade de estudo, educadores e educadoras nos reuníamos semanalmente

com a Coordenação pedagógica da escola para estudarmos a fundamentação teórica da proposta pedagógica municipal e o plano de formação permanente do educador, desenvolvido pelo DOT

– Departamento de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

A classe profissional de professores da Rede Municipal paulistana recebia, pela primeira vez na história, a valorização profissional, passando a serem remunerados os horários que já fazíamos, em casa ou na escola, dedicados ao planejamento e preparo das atividades, e de estudos autônomos (ou vinculados a algum curso de graduação, por exemplo) da teoria sobre a prática.

O ganho não correspondia apenas ao acréscimo financeiro no salário, mas às construções e reconstruções que vinham sendo alinhavadas pelos encontros semanais com nossos pares, onde percebíamos, animadas, o amadurecimento da equipe e da escola como um todo.

Nos espaços coletivos semanais de jornada extraclasse fomos aprendendo a nos constituir educadoras. A confiança entre as participantes contribuiu para essa construção. A partir do entendimento e partilha da história de vida de cada uma, fomos fortalecendo os laços de vínculo entre a equipe e desta com a escola.

Além dos estudos dos referenciais teóricos, planejávamos a rotina escolar diária como professora em uma escola de educação infantil: acolhíamos as crianças na quadra, e por uma questão de ordem, organizadas em fila. Enquanto não se fechavam os portões, cantávamos com as crianças. Depois, enquanto íamos para sala, cada professora com sua turma, cantávamos também até todas as turmas estarem acomodadas.

Na sala, as crianças penduravam suas mochilas nos ganchos com seu nome, e se sentavam em mesas redondas com 5 bancos fixos em cada. Iniciávamos lembrando dos combinados anteriores, desde as regras estabelecidas até conferirmos a escala do ajudante do dia. Era ele quem distribuía nas mesas as latinhas com lápis de cor, lápis grafite, borracha, enquanto eu fazia a chamada animada: cada dia a resposta à chamada era com uma palavra que iniciasse com a primeira letra de seu nome, referente a cor, forma, animal, flor, fruta, árvore, nomes femininos, nomes masculinos, enfim...

Utilizávamos muito as sucatas, limpas e organizadas, especialmente para desenvolver conceitos lógicos de classificação, seriação, quantificação, ordenação, e na criação de “coisas” úteis ou de brincar. Massinha, fazíamos na escola, com a ajuda das merendeiras...

As atividades do início eram as preparadas de acordo com o planejamento semanal,

parte atendendo às determinações da SME, parte com atividades sensório-motoras de desenho, matemática, conhecimento do corpo e do meio ambiente, escrita, enfim, atividades muitas vezes experienciais, para comprovar a teoria, na prática, baseadas naquilo que estudávamos nas atividades extraclasse, com a orientação a coordenadora pedagógica. Todos os dias tínhamos leitura deleite, sob a paineira. Adivinhas e trava-línguas também compunham o repertório.

O reestudo da Proposta Político Pedagógica da escola trouxe a oportunidade de caracterizarmos e conhecermos mais nossa comunidade escolar, uma vez que estendemos as reuniões de pais para um coletivo da comunidade escola, e incluímos os “vizinhos da escola” nesta roda de conversa.

A educação de nossas crianças passou a ser de interesse e compromisso de toda a comunidade local. E a escola passou a ser mais “cuidada” e preservada pela comunidade.

As crianças cresciam em sabedoria e compromisso social. Sensação de dever cumprido nesta comunidade que me acolheu, professora iniciante e inexperiente. Tendo concluído a graduação em Pedagogia, passei a exercer a Coordenação Pedagógica (1988-1997) em outras escolas da Rede Municipal.

Deste período trago na lembrança a formação de coordenadores pedagógicos realizada pela FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. “Coordenador Pedagógico: Identidade em Construção” teve a duração de 2 anos, e foi realizado todas as segundas feiras, das 8h às 12h (à tarde destas segundas-feiras eram dedicadas à pesquisa, estudo do meio e planejamento semanal das atividades da coordenação e dos módulos II), na FEUSP. Nele tivemos a oportunidade de aprofundamento nas áreas diversas do conhecimento. Da metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estudamos jogo e construção do conhecimento; artes/comunicação; alfabetização; educação especial; educação física; inglês; língua portuguesa; história, geografia, ciências e matemática.

A partir desta formação em serviço, no ano seguinte voltamos à formação permanente dos professores nas escolas onde atuei como coordenadora pedagógica. “*Autonomia como finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget*” (Kamii – 1983) foi o primeiro texto de estudo junto aos professores. A partir deste, estudamos “*O espaço do desenho: A Educação do Educador*” (Moreira – Ed. Loyola); “*Pedagogia da Autonomia*” (Freire – 1996); “*O indivíduo em Formação*” (Freitag, 1994); “*A individuação nos contos de fadas*” (von Franz – 1977, “*A psicanálise dos contos de fadas*” (Bettelheim – 1980, entre outros.

Os encontros semanais apresentavam uma rotina: leitura da síntese feita por aquela

professora ou professor que ficou encarregada/o de registrar o encontro anterior; apresentação dos pontos de observação do dia de hoje; leitura e discussão de textos de referência ou assistir a um filme; troca de experiências da prática didática, avaliação do encontro (pontos positivos, conteúdo assimilado, o que precisamos melhorar) e o planejamento do próximo encontro.

O livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*, de Paulo Freire, foi reorganizado por Nita Freire e Erasto Fortes Mendonça, e republicado em 2019 pela editora Paz e Terra. Nele podem ser comprovados os relatos da experiência da autora citados anteriormente, e ainda trás mais complementações acerca do inédito viável que Freire trazia à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Todos os professores da rede municipal receberam para estudo e “problematização”, cujo título é “Construindo a educação pública popular, aprender é gostoso, mas exige esforço, não é?” de autoria do próprio Freire, datado de 1989. Tratava dos princípios da política adotada pela SME, especialmente sobre o quadro de deteriorização das escolas públicas, e a falta de vontade pública de assumir um projeto pedagógico emancipador. Vivíamos com muita desconfiança e temor e a indiferença se alastrou entre os servidores das escolas municipais. A estes sentimentos oporemos a ousadia de esperar por uma escola bonita.

E Freire defendia, nesse artigo, sobre os perigos do burocratismo em que as secretarias municipais estavam atoladas, e defendia a burocracia essencial para a organização. Da mesma forma critica o academicismo, quando o essencial é o acadêmico. A escola cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e controle e pouco em participação e democracia cresceu para o alto, mas não tem pés sólidos. E o objetivo era inverter essa política, favorecendo as bases da escola.

Outro princípio é o da dialogicidade: a capacidade de falar e ouvir, escutar e refletir, e tomar decisões. Verbos que devem ser conjugados por todas! Nele, tanto a Secretaria iria ao chão de escola como os projetos das escolas eram ouvidos pela secretaria. Isso ia muito além da capacidade de falar e ouvir, escutar e refletir, como verbos a serem conjugados por todas as pessoas. Diálogos para a problematização da realidade, para observar as contradições e construir a consciência crítica.

A participação popular é de tal importância na construção coletiva do currículo, que o saber mais, o *magis*<sup>16</sup>, significava exatamente dar o salto, elevar-se a um patamar de amplitude

---

<sup>16</sup> *Magis* é um termo em latim que significa o mais, o maior, o melhor. Esta palavra, muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, quer dizer que sempre poderemos nos doar mais em relação àquilo que já fazemos ou vivemos, Assim, a pessoa que vive e se deixa impelir pelo *magis* é alguém que



de conhecimento. E isso combatia a inexperiência democrática. E estabelecida a utopia e os sonhos, que com muito esforço o inédito viável se tornava possível e promissor para todos. E demanda muita ousadia.

Outra transformação radical foi realizada após estudo das nomenclaturas de departamentos e cargos na estrutura da SME, As amplas discussões, em nível de DREMS (Delegacias Regionais de Educação Municipal) e escolas proporcionaram o entendimento que por haver a ênfase na construção de uma política educacional que atendesse aquelas novas diretrizes, cujo foco seria o aspecto educativo que essas instâncias deveriam assumir. Assim passaram a denominar-se NAEs – Núcleos de Ação Educativa, deixando a autoritária nomenclatura de delegacia.

Os NAEs eram as instâncias intermediárias da Secretaria, com papel estritamente educativo e que deveriam assumir o papel cotidiano de apoio às escolas, um papel de viabilizar os projetos das escolas, de apoiar de fato, pedagogicamente, as diretrizes escolares para o desenvolvimento dos seus projetos, respeitando e valorizando a autonomia das escolas. Nesse sentido, as essas equipes que eram constituídas pelas funções de supervisão, de coordenação, de direção, coordenação pedagógica, ficaram responsáveis por apoiar a construção coletiva do PPP, projeto político pedagógico das escolas, com autonomia.

No eixo da política de acesso e permanência foram feitas reformas, construção, compras, ampliaram-se as vagas, pois mais de noventa escolas foram construídas no período, possibilitando o ingresso de cento e vinte mil novos alunos.

Tendo declarada a intencionalidade explícita da SME como sendo a justiça social com gestão democrática, também como fortalecimento da escola pública, sob o princípio da dialogicidade, tendo em vista a observação e problematização da realidade, dialogar para perceber as contradições, dar um salto, sair do senso comum e chegar ao que Paulo Freire chamava de consciência crítica.

Para esse exercício de problematização da realidade, a reorientação curricular tinha duas estratégias básicas: primeiro as escolas eram incentivadas a realizarem seus projetos de forma autônoma e segundo a interdisciplinaridade via tema gerador.

Um outro ponto fundamental é a formação permanente dos educadores e educadoras, abrangendo não só as professoras, mas todos os trabalhadores das escolas, ao longo do exercício nas escolas, de caráter permanente, não esporádicos. Formação dada ao longo do

exercício da profissão, dentro do horário de serviço. Docentes das universidades acompanhavam todo o processo, orientando e dando apoio.

Essa foi a origem da ideia da pesquisa que inspira o conceito de ação-reflexão-ação. Docentes agem, refletem sobre a prática e retornam à reflexão, para retornar a uma nova prática. O retorno à prática não será mais igual ao que era antes, pois esse processo exige o aprofundamento da reflexão e da discussão. Uma política de retroalimentação. Essa foi uma grande conquista na gestão de Paulo Freire.

Outra grande conquista foi ter instituído o estatuto do magistério, que previa jornadas diferenciadas e integrais, com horário de formação dentro da jornada de trabalho do professorado. Isso foi uma revolução na rede. A secretaria propunha temas como questões de gênero, étnico-raciais, de direitos humanos por exemplo, para os encontros formativos.

A Lei 11229/92, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências, trouxe a inovação de valorizar em 30% do piso salarial os profissionais do turno noturno e 50% para educadores que trabalhavam em escolas de difícil acesso, além de promulgar o ingresso para concurso de ingresso (quando o professor é de fora da rede municipal e quer entrar), e o de acesso para promoção na carreira do magistério. Também instituiu o direito de greve e o piso salarial.

A gestão democrática de Paulo Freire à frente da SME SP apresentava proposições objetivas para viabilizar o projeto da própria gestão, como por exemplo o Regimento Comum das Escolas (que havia sido aprovado pelo CEESP em 1985), foi recuperado e sua marca principal era a instituição conselho de escola, de caráter deliberativo, e os grêmios estudantis.

Paulo Freire orquestrava a formação de professores e não só:

Reformou as escolas, entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não se esqueceu de incluir o pessoal instrumental da escola como agente educativo, formando-o para desempenhar adequadamente suas tarefas. Foram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os/as secretários/as que, ao lado de diretores/as, orientadores/as, professores/as, alunos/as e pais de alunos, fizeram do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas. (FREIRE, 2017. p. 354).

Paulo Freire despediu-se do cargo de secretário em 27 de maio de 1991, quando Mário Sérgio Cortella deu continuidade ao trabalho político-pedagógico implantado por Paulo Freire.

### 3.3. Da utopia possível, o inédito viável: considerações finais

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con el las palabras que pienso y  
declaro (Mercedes Sosa. 1971)*

“Esperançar” é o verbo a ser conjugado para que as próximas gerações possam manter vivos seus sonhos, para que compreendam que é em comunhão, em mutirão, que as conquistas se fazem. Muito esforço e uma capacidade incrível de resistência, de não desistir, e de compreender que é do pensamento que saem as palavras a anunciarem o mundo.

As relações dialógicas permitem uma permuta de saberes, onde dois ou mais trazem seus saberes particulares, para em partilha, trocarem os conhecimentos que trazem de sua experiência, em busca de um consenso, ou outras formas se colocarem no mundo.

As narrativas das ações progressistas de Freire frente à SME são a prova de exemplos de que a esperança de uma justiça que alcance os demais se faz necessária na atualidade, porque apesar de a Pedagogia do oprimido haver sido escrita há aproximadamente 50 anos, sempre será atual e viva em nós.

Se Paulo Freire dedicou-se a registrar seu pensamento, entendimento e coração em livros, periódicos, audiolivros, entrevistas e depois deles muitas outras publicações se fizeram a partir de sua leitura de mundo. Impregnou a cada um de nós com seu jeito de ser e com a responsabilidade de manter vivo seu legado, como neste trabalho, por exemplo.

“Há uma recusa em referir-se a Paulo Freire no passado”, afirma Cortella (2017, p. 21). Existe, ao contrário, que se fazer memória, e por isso comemorarmos, celebrarmos hoje para que se mantenham célebres os ensinamentos do Mestre Freire, como uma atividade existencial. “Toda obra prática e teórica de Paulo Freire é uma obra de confraternização”, continua Cortella (idem), por entender que a fraternidade é modo essencial de viver em comunhão. Assim, é na nossa confraternização que mantemos viva a presença de Freire em nós.

Paulo Freire imaginaria, cada vez com mais força, que a presença dele se dá porque nós todos e todas continuamos e não desistimos. (CORTELLA, 2017, p. 21).

Reside na incapacidade de desistir a nossa força para que a briga amorosa valha a pena continuar a ser brigada, em comunhão, em mutirão, numa permuta de conhecimentos entre as pessoas que atuam permanentemente em levar a possibilidade de ser menos difícil a tarefa de

amar ao próximo. “Três são os caminhos para o sucesso: ensinar o que se sabe, praticar o que se ensina e perguntar o que se ignora. Paulo Freire tinha essa tríplice capacidade.” (CORTELLA, 2017, p. 27).

Nossa utopia é manter o sonho para que o inédito viável aconteça ao nosso entorno, e dentro de nós.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de (coord) [et al. **Dicionário histórico biográfico brasileiro pós 1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2001. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Dicion%C3%A1rio\\_hist%C3%B3rico\\_bio\\_gr%C3%A1fico\\_brasi/5SMOAQAAMAAJ?hl=pt-BR](https://www.google.com.br/books/edition/Dicion%C3%A1rio_hist%C3%B3rico_bio_gr%C3%A1fico_brasi/5SMOAQAAMAAJ?hl=pt-BR) Acesso em: 17/05/2021

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros & ZASSO, Silvana Maria Bellé. **Pedagogia do oprimido: Do Manuscrito Ao Texto Escrito**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. ISSN: 2446-8576. Vitória, ES. v. 1. n. 6. p. 17- 39. jul./dez. 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **LEI Nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm). Acesso em 11/06/2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 1930/2019**. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2196336>. Acesso em 11/06/2021.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paulo Freire: Utopias e Esperanças**. in GADOTTI, Moacir, Martin Carnoy (org). Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. 2018. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education.

FIORI, Ernani Maria. **Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. p.11-30

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **Cartas a Cristina [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020. (e-book).

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e educação libertadora [recurso eletrônico]: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. – 1. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. recurso digital

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. E-book.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. E-book.

\_\_\_\_\_. **Para a Revista Terra Nuova**. [Entrevista concedida a desconhecido]. 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3187>. Acesso em: 26 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. E-book.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. Entrevista a Cláudio Cecon, para a Revista O Pasquim**. Dez. 1978. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1350>. Acesso em: 27 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. E-book.

\_\_\_\_\_. **Primeiras palavras**. Disponível em [http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1545/FPF\\_OPF\\_09\\_004.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1545/FPF_OPF_09_004.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em 27.ago.2022.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf) . Acesso em: 10 mai. 2021

GLOBO. **Paulo Freire: revolucionário educador**. Entrevista concedida a Edney Silvestre para o Programa Milênio (Ano 10) da Globo News. 1997. Vídeo, 24 min. [Fala de Paulo Freire inicia-se aos 10 min.]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1946>. Acesso em: 27 ago. 2022.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 17 mai. 2021.

JANARY JÚNIOR. Projeto[propôs revogar] a lei que declarou Paulo Freire patrono da educação. Agência Câmara de Notícias, Brasil, 27 mai. 2019, 17:31. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/> . Acesso em: 25 jun. 2021, 09:51.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos.** Campinas, SP: Papirus, 1983.

LOPES, Frederico Alves; ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Pedagogia da Utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch.** Niterói, RJ. Movimento – Revista em Educação, ano 4, n. 7, p.133-158, jul./dez. 2017  
MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Lei 11.229, de 26 de junho de 1992.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. Disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em 08/05/2022

SANTIAGO, Eliete. Biografia. Disponível em <http://www.catedrapaulofreireufpe.org/memoria-paulo-freire/biografia/>. Acesso em: 17/05/2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019. E-book.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Caderno 22 Meses – Construindo a Educação Pública Popular. Disponível em <http://acervo.palulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4369> – Acesso em 22/04/2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (p. 1). Autêntica Editora. 2008. E-book.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos:** TCCs, monografias, dissertações e teses. 3. ed. Lavras, 2020. Disponível em: <Http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>. Acesso em: 10 mar. 2021.

VON FRANZ, Marie-Louise. A individuação nos contos de fadas. Tradução de Eunice Katunda. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.