

PAULO FREIRE: SUA VIDA E LEGADO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

PAULO FREIRE: HIS LIFE AND LEGACY FOR BRASILIAN EDUCATION

PAULO FREIRE: SU VIDA Y LEGADO PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Tainá Almeida Alves Martins¹ <https://orcid.org/0000-0002-6790-5264>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; taina.martins@uesb.edu.br

RESUMO: Com o objetivo de publicizar parte dos meus estudos sobre a vida e obra de Paulo Freire, este artigo consiste em um excerto adaptado da minha tese de doutorado, o qual apresenta um breve relato biográfico desse renomado professor pernambucano e três dos seus muitos princípios pedagógicos, quais sejam: Respeito ao educando, Leitura de mundo e Educar para libertar. O legado científico-filosófico de Paulo Freire é patrimônio intelectual inegável do nosso país, assim como é evidente a sua inalterável pertinência para a educação brasileira.

Palavras-chave: Paulo Freire; princípios pedagógicos; educação brasileira.

ABSTRACT: With the aim of presenting part of my research on the life and work of Paulo Freire, this article consists of an adapted excerpt from my doctoral dissertation. It provides a brief biographical account of this renowned educator from Pernambuco and explores three of his many pedagogical principles, namely: Respect for the student, Reading the world, and Educating for liberation. Paulo Freire's scientific and philosophical legacy constitutes an undeniable intellectual heritage of our country and remains an essential reference for Brazilian education.

Keywords: Paulo Freire; pedagogical principles; Brazilian education.

RESUMEN: Con el objetivo de presentar parte de mis estudios sobre la vida y obra de Paulo Freire, este artículo incluye un extracto adaptado de mi tesis doctoral. En él se ofrece un breve relato biográfico de este reconocido educador pernambucano y se abordan tres de sus múltiples principios pedagógicos, a saber: el Respeto al alumno, la Lectura del mundo y la Educación para la liberación. El legado científico y filosófico de Paulo Freire constituye un patrimonio intelectual innegable de nuestro país, así como una referencia imprescindible para la educación brasileña.

Palabras clave: Paulo Freire; principios pedagógicos; educación brasileña.

¹ Este artigo é um compilado de excertos da minha tese de doutorado, cuja íntegra pode ser encontrada em: http://www.ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/tese_taina_almeida.pdf

Palavras Iniciais

A vida e obra de Paulo Freire tiveram profundo impacto na minha vida acadêmico-profissional e também pessoal. Minhas pesquisas de mestrado e doutorado foram inspiradas nele, assim como minha prática docente o é até hoje. Seus ensinamentos permeiam minhas escolhas curriculares, minha didática e minha relação com os alunos. Ouso dizer que é impossível ter contato com a filosofia de ensino de Paulo Freire e não ser tocado pelo seu profundo altruísmo, bondade, amor pela docência e esforço contínuo de conscientização da realidade para democratização da educação e emancipação do homem, especialmente o simples, o do campo e o à margem.

Este artigo é, portanto, uma forma de publicizar um pouco do que aprendi com ele. Embora nunca o tenha encontrado pessoalmente, sua história de vida registrada por tantas pessoas, suas falas e imagens gravadas, bem como seus muitos escritos me ensinam. Acredito que quem quer se lance ao belíssimo ofício de ensinar deva conhecer quem foi Paulo Freire e o que ele apregoava. Sendo assim, você, querido(a) leitor(a), encontrará neste artigo um breve relato da biografia de Freire, seguido por 3 (três) princípios pedagógicos que encontrei ao estudar sua obra durante o meu doutorado. Espero que esta singela homenagem em forma de artigo faça jus a esse grande homem, patrono da educação brasileira, e mantenha viva a sua memória e legado. Boa leitura!

Paulo Reglus Neves Freire: o homem por trás do legado da Pedagogia Crítica

Toda construção epistemológica, como atividade essencialmente humana e linguística, se configura como uma prática social e, como tal, não pode negar o sujeito que a produz. Ao contrário, deve abarcar tudo o que diz respeito à ação do homem no mundo, ao construir-se em sua identidade e ao colaborar com a construção da identidade do outro enquanto, juntos, constroem o mundo. Por isso, não posso falar da pedagogia freireana como construção teórica sem, antes, apresentar o sujeito que a produziu. E não o fez sozinho (como sempre fez questão de salientar), mas em conjunto, na relação respeitosa e solidária com o outro, na imprescindível relação humana da alteridade, que se dá, sobretudo, linguisticamente. Interessa-nos saber, portanto, quem é esse sujeito, de onde ele parte, que experiências o marcam e o constituem e que ideais o atravessam. Assim, começemos por situar quem foi o homem Paulo Freire², qual

² Todas as informações biográficas de Freire aqui contidas foram colhidas de seu acervo digital disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/593/simple-search?query=biografia>.

foi a sua formação sociocultural e qual foi o legado deixado por ele para a educação brasileira e mundial.

Renomado professor pernambucano, nascido em 19 de setembro de 1921, Paulo Freire é o educador e filósofo brasileiro de maior destaque no cenário internacional, tendo recebido 27 (vinte e sete) títulos de Doutor *Honoris Causa* em diversas universidades ao redor do mundo. Filho caçula de uma família de classe média de 4 (quatro) filhos, cujo pai era oficial da Polícia Militar de Pernambuco e cuja mãe bordava, tocava piano e era dada aos afazeres domésticos, Freire aprende a ler e escrever com seus pais, sob as folhagens da mangueira do quintal de sua casa, escrevendo com gravetos no chão de terra. Com seu pai, de orientação religiosa espírita, e sua mãe, católica, Freire aprendeu em casa o diálogo respeitoso e orientado para a paz e resolução de conflitos, mesmo quando se pensa diferente, e se tornou um cristão que via no diálogo o meio para o convívio social.

Por ocasião dos efeitos da crise financeira de 1929, a família decide se mudar de Recife para uma pequena cidade vizinha, Jaboatão dos Guararapes, com esperanças de obter melhores recursos para o sustento da família. Infelizmente, não é o que acontece. Ao concluir os estudos primários nessa cidade, Freire perde o pai aos 13 (treze) anos e a situação financeira da família se agrava, fazendo com que ele tenha seus estudos interrompidos. Sua mãe, viúva, com 4 (quatro) filhos para criar e com graves dificuldades financeiras, resolve voltar para Recife e vai em busca de uma bolsa de estudos para o filho que, agora já com 16 (dezesesseis) anos, ainda não havia ingressado no ginásio. É no Colégio Oswaldo Cruz que Freire realiza seus 7 (sete) anos de estudos secundários como bolsista, sob única exigência do diretor Aluísio Araújo de que fosse estudioso. Claramente, esse não é um problema para Freire, visto que é convidado por Aluísio para lecionar língua portuguesa nesse mesmo colégio tão logo conclui os estudos.

Por ser a única opção de estudos de nível superior na área de Ciências Humanas na sua cidade à época, Freire estuda na Faculdade de Direito do Recife em 1943 e um ano depois se casa com Elza Maria, professora primária, com quem tem 5 (cinco) filhos. Já tendo experimentado a docência aos 21 (vinte e um) anos no Colégio Oswaldo Cruz, Freire abandona a carreira de advogado ainda no primeiro caso em que atua e, por influência e incentivo de sua esposa, se dedica à educação.

Em 1946, começa a trabalhar como diretor do Departamento de Educação e Cultura de Pernambuco e, um ano depois, é convidado a assumir a direção do Setor de Educação do SESI (Serviço Social da Indústria) de Recife, onde estabelece o seu primeiro contato com a educação de operários e com as demandas sociais específicas desta classe. Utilizando-se de recortes de jornais que versavam sobre temas da realidade social dos trabalhadores, como greve e salário

mínimo, sempre partindo do conhecimento de mundo deles e de sua linguagem popular, Paulo Freire passa a construir uma consciência ética e crítica sobre a educação. É esse o princípio do desenvolvimento de seu método de alfabetização de adultos que, futuramente, viria a ser conhecido como o “Método Paulo Freire”. Segundo uma afirmação feita por ele em um Congresso de Educação em que esteve presente a convite do então presidente Juscelino Kubitschek, o problema do Brasil de sua época não era o analfabetismo e a solução não seria a alfabetização. O problema do Brasil da década de 1950 era a miséria do seu povo. A essa altura, Freire já demonstrava a profunda relação existente entre a educação e a consciência da situação social do indivíduo.

Em 1959, finaliza o doutorado em Filosofia e História da Educação com a tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” e, em 1960, se torna um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, cujo objetivo era levar as manifestações culturais de toda ordem – educacionais, artísticas, teatrais, musicais etc. – às populações menos favorecidas da cidade. O MCP contava com o apoio e participação governamental, da universidade – sobretudo do movimento estudantil católico/cristão – e de outras instituições sociais.

A partir daí, Freire se envolve com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e realiza, em 1963, uma experiência de alfabetização de adultos nunca vista antes: a alfabetização de 300 (trezentos) trabalhadores rurais adultos em apenas 40 (quarenta) horas. Para isso, ele reúne 15 (quinze) universitários voluntários – católicos, em sua maioria – e os leva à cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Juntos, executam um método original de alfabetização: se integram com o público-alvo; ouvem seus problemas; recolhem o vocabulário básico da região para construir conhecimento a partir daquilo que os trabalhadores já conheciam; se instalam nas casas maiores, fazendo delas suas salas de aula; e realizam uma sequência de Círculos de Cultura, que envolvem aulas, atividades e aplicação de testes (Germano, 1997). Ao fazerem isso, esses jovens têm em mente dois objetivos: o de ensinar a ler e a escrever e o de politizar os alunos. Ao provocarem reflexões acerca de sua condição de vida, devolvem àqueles trabalhadores a esperança de sua emancipação social por meio da educação.

A experiência de Angicos repercute no país inteiro, sobretudo politicamente. Presentes na cerimônia de formatura desses alunos estavam o então presidente do Brasil, João Goulart, e o chefe do Estado-Maior do Exército, Humberto de Alencar Castelo Branco, um militar de direita, com histórico de luta contra o fascismo na Itália, que se mostrava preocupado com as ondas de movimentos sociais que vinham acontecendo em todo o território brasileiro. Nessa ocasião, em conversa com Freire, Castelo Branco o chama de subversivo, ao que lhe responde

Freire: “Eu sou subversivo. Eu subverto a ordem injusta” (Biografia, 2008). João Goulart, por sua vez, em oposição a Castelo Branco, comungava dos ideais de Freire, tinha aspirações esquerdistas e planejava as Reformas de Base que envolveriam mudanças estruturais de caráter nacionalista, prevendo maior intervenção do Estado em seis setores da sociedade: setor agrário, bancário, fiscal, urbano, eleitoral e educacional (Aquino *et. al.*, 2007). Devido ao sucesso do empreendimento em Angicos, o presidente convida Freire para trabalhar no Ministério da Educação e implantar um Programa Nacional de Alfabetização (PNA), um dos pilares das transformações educacionais previstas pelas Reformas de Base.

A inserção de Freire na reforma educacional proposta pelo presidente tinha ligação direta com o setor eleitoral, visto que, no Brasil dos anos 1960, o direito a voto era restrito aos alfabetizados, que representavam menos da metade da população. Alfabetizar significava, portanto, aumentar o eleitorado brasileiro, o que interessava aos políticos. Entretanto, alfabetizar pelo método de Freire implicava diretamente a politização dos educandos, a formação para a cidadania, para o envolvimento político e social, era abrir os olhos dos indivíduos a fim de enxergarem criticamente a realidade vivida e tirar das margens das decisões públicas o povo, de quem (deveria) emana(r) todo o poder.

Graças ao trabalho desenvolvido por Freire em Angicos, os brasileiros passam a acreditar que a educação é, de fato, o caminho para a transformação social. O interesse na expansão da alfabetização toma conta do país e os ideais socialistas de João Goulart encontram eco no movimento estudantil brasileiro, que se acha em franca ebulição, discutindo educação e política no meio universitário. Além do MCP em Recife, surgem à época variadas mobilizações de incentivo à educação popular inspiradas direta ou indiretamente no método freireano, como a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, Rio Grande do Norte; o Movimento de Educação de Base (MEB), por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa, Paraíba (Germano, 1997). É, portanto, um período de intensa movimentação popular e de acirradas disputas políticas e partidárias.

Alguns setores da sociedade, no entanto, não estão satisfeitos com essa movimentação das camadas populares. As classes dominantes – as Forças Armadas, os empresários, os banqueiros, a classe média e uma parte conservadora da Igreja Católica – não concordam com as reformas propostas pelo presidente e temem um golpe comunista de Estado, como o que havia acontecido em Cuba, no final da década de 1950. Na tentativa de unir força política para a implementação das Reformas de Base, Goulart realiza um comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, ao qual atendem mais de 200 (duzentas) mil

peças. Em resposta, a direita organiza, seis dias depois, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” que conta com cerca de 500 (quinhentas) mil pessoas empunhando cartazes anticomunistas nas ruas de São Paulo. Alinhados com o conservadorismo de direita, os militares do alto escalão articulam o golpe de estado, ao qual reage João Goulart deixando o Brasil no dia 1º de abril de 1964 e se refugiando no Uruguai. (Napolitano, 2014).

O Plano Nacional de Alfabetização, que havia começado a implantar os Círculos de Cultura em janeiro de 1964, é extinto no dia 14 de abril desse mesmo ano. De acordo com a visão de Weffort (1967, p. 8), o golpe civil-midiático-militar tinha entre seus objetivos “a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste [...]. Ficou a semente”. Na análise de Weffort (1967, p. 9), todo esse início de manifestação popular

[f]icou na etapa da difusão dos princípios e não pôde passar a diretivas práticas de alcance político geral. Reduziu-se à criação de uma “atmosfera ideológica”, não teve condições para criar uma verdadeira ideologia de ação popular. Foi bastante para atemorizar a direita e sugerir-lhe a necessidade do golpe, mas foi insuficiente para quebrar-lhe o poder.

Este autor (1967) acredita que a disponibilidade para a participação democrática dos homens do povo que participaram dos círculos de cultura freireanos continha implicações cidadãs e econômicas de largo alcance e as elites foram as primeiras a perceber isso. Em resposta às acusações de que sua intenção era “bolchevizar” o país, Freire (1967, p. 121) responde que, na verdade, o problema visto pela oposição era outro:

Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à “perigosa” conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação.

Assim, por seu trabalho e elaboração teórico-filosófica, Freire é considerado pelos militares como um líder comunista subversivo, sendo perseguido pelo regime, encarcerado durante 72 (setenta e dois) dias e exilado no Chile por suas ideias “por demais” libertárias. Lá, Freire dá continuidade a seu trabalho político e educacional com as camadas populares e é em terras chilenas onde ele escreve suas duas primeiras obras de grande relevância e alcance mundial, cujos originais ainda se encontram nesse país: “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Com a publicação deste último, cuja 1ª edição foi em língua inglesa, Freire ganha visibilidade ainda maior e é convidado para ensinar na Universidade de Harvard nos Estados Unidos – onde até hoje existe uma Cátedra que leva o seu nome.

Um ano depois, Freire recebe o convite para integrar o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas na Suíça e, tendo-o acatado, passa a residir em Genebra e a atender aos chamados de diversas regiões do mundo para implantar a sua pedagogia. Em suas “andanças”, esteve em países africanos como Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. É particularmente do contato com a realidade dessas ex-colônias africanas que Freire passa a compreender melhor a ideologia do colonialismo e os efeitos dela na mente e no imaginário dos colonizados. (Biografia, 2008). Sua pedagogia se tornava, então, cada vez mais libertária e voltada para a transformação social.

No total, Freire fica 16 (dezesseis) anos em exílio e, enquanto fazia um grande sucesso internacionalmente, no Brasil, seus textos eram lidos e estudados nas universidades de forma clandestina, pois a censura imposta pela ditadura militar proibia a circulação de textos considerados subversivos e de esquerda. Em 1979, no governo do presidente João Baptista Figueiredo, é promulgada a Lei da Anistia Política³ que revertia as punições aos cidadãos brasileiros que, entre os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos pelo regime militar. Assim, em 1980, Freire retorna definitivamente ao Brasil, onde é muito bem recebido pelo povo brasileiro. Nesse momento, são muitos os convites para palestras e eventos na área da educação, aos quais Freire fazia questão de atender porque acreditava possuir uma dívida de gratidão para com essas pessoas que mantiveram seu trabalho e ideias em ação no Brasil e que, segundo ele, foram responsáveis pela sua possibilidade de volta ao país. (Biografia, 2008).

Nos anos 80, Paulo Freire leciona na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Filia-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e continua a trabalhar com a alfabetização de adultos. Como reconhecimento por todo o seu trabalho, recebe, em setembro de 1986, o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Na cerimônia de entrega do prêmio, em Paris, Freire profere palavras que revelam sua crença mais profunda acerca da sua missão como educador e do aprendizado que acumulou exercendo essa função:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas.

³ A lei previa, dentre outras coisas, o retorno ao Brasil dos exilados, o restabelecimento de seus direitos políticos e civis, bem como a restituição de suas funções àqueles que trabalhavam no serviço militar e na administração pública. Mais informações acerca da Lei da Anistia Política podem ser encontradas no site oficial do Governo do Brasil: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/lei-da-anistia-politica-reverteu-punicoes-da-epoca-da-ditadura>>

A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (Freire, 2006, p. 388).

Freire ensina que a promoção da paz vem por meio da educação. Não de qualquer educação, não da educação alienante, mas daquela que, comprometida com a equidade e justiça social, combate a opressão e a alienação política por meio do diálogo e do respeito ao outro.

Em outubro desse mesmo ano, morre sua esposa, Elza Maria, vítima de um infarto. Esse fato o deixa bastante triste e desmotivado por algum tempo. É a reaproximação com uma antiga amiga de infância, Ana Maria (Nita), também sua orientanda à época, que faz reacender em Freire o gosto pela vida. Eles se casam em 1988 e, em 1989, Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, ficando lá até 1992.

Sentia falta de ter tempo para escrever e aprimorar seus construtos teóricos. Assim, após desligar-se da Secretaria, ele se dedica à escrita daquelas que seriam suas últimas obras. A derradeira publicação com Freire ainda em vida é a do livro “Pedagogia da Autonomia”, uma espécie de síntese de todo o seu pensamento pedagógico-filosófico e de sua leitura de mundo. Com mais de 35 (trinta e cinco) livros publicados, morre Paulo Freire, no ano de 1997, deixando um enorme legado humano, cultural, social, teórico, prático e pedagógico para a humanidade. (Biografia, 2008). Em reconhecimento a esse legado, Freire foi postumamente nomeado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, em abril de 2012.

Findo aqui esse breve passeio pela rica biografia de Paulo Freire, para me aprofundar na revisitação da sua obra a fim de explorar 3 (três) princípios pedagógicos cuja pertinência, mesmo após quase 30 (trinta) anos depois de escrita, pode ser atestada ainda para os nossos dias. São eles: Respeito ao educando, Leitura de mundo e Educar para libertar.

Respeito ao educando

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 12)

Aluno e professor são ambos sujeitos da aprendizagem, desse processo de (re)construção humana; sendo, portanto, o objeto aquilo que se dedicam a ensinar e aprender. Respeitar o aluno é enxergá-lo como o outro sujeito desse processo e não como o objeto sobre

o qual deposito meus conhecimentos – característica da educação “bancária”, como nomeou Freire⁴ (1987).

Quais seriam os desdobramentos práticos do respeito que devemos ter para com o educando? Primeiro, devo respeito ao meu educando porque ele é um ser humano. E por sê-lo, ele possui um valor ontológico o qual não posso, nem devo ignorar. Ainda que meu aluno seja inexperiente e indouto na área em que leciono, isso não o faz menor em seu valor ontológico. Isso apenas significa que ele está em uma posição de aprendizagem nesse aspecto.

Minha posição de educador é hierarquicamente superior em relação ao meu educando apenas naquilo que concerne ao que sei, ao que aprendi, ao que experienciei e que meu educando ainda desconhece. Por ser versado naquilo que me proponho a ensinar, porque estudei para isso, porque sou formado em determinada área, é que me encontro apto a ensinar; e o educando, porque ainda não passou pelas mesmas experiências que eu, por não ter estudado profundamente esses conteúdos específicos, se encontra apto a aprender. É justamente esse conhecimento que meu educando ainda ignora que me disponho a compartilhar, de forma a contribuir para a construção da aprendizagem da qual meu aluno é sujeito.

No entanto, respeitar o meu aluno também passa necessariamente pela consciência de que, enquanto possuo conhecimentos de diversas áreas e saberes que meu aluno pode desconhecer, também ignoro tantos outros saberes que ele pode conhecer. É o que resume Freire (1967, p. 104-105) no trecho abaixo:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”.

Por isso mesmo essa “hierarquia de conhecimentos” é movente e relativa e depende diretamente de a quais áreas e conhecimentos estejamos nos referindo. Daí a impossibilidade de defesa de uma postura assimétrica ou hierárquica estanque em sala de aula. É fato que o professor deve ser proficiente naquilo que ensina e, nesse ponto, precisa ter segurança do que sabe para que esteja, de fato, apto a ensinar. Não há dúvidas. Por outro lado, também não pode esconder, omitir ou negar o que ignora. Nem arvorar suas habilidades e competências contra seus alunos, mas sempre a favor deles, em prol de seu crescimento.

⁴ Para Freire (1987), a educação bancária é aquela realizada pelo professor que se enxerga como detentor do saber e vê seus alunos como meros receptáculos de informações despejadas por ele. Nesse tipo de educação, a relação que se estabelece é entre sujeito-objeto, visto que os alunos são objetificados pelo professor que ocupa lugar central na relação e se vê como o único agente da aprendizagem. Não há ali qualquer incentivo à reflexão, à curiosidade ou à participação crítica do educando. A educação bancária é, portanto, um instrumento de opressão.

É por nos sabermos seres inacabados e em constante crescimento e aprendizagem que “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (Freire, 1979, p. 15). Freire (1979) ainda complementa que é necessário saber reconhecer quando os alunos sabem mais que nós e, a partir desse reconhecimento, ensiná-los, principalmente pelo exemplo, a saber com humildade. O raciocínio é simples: se meu conhecimento não me aproxima do outro, se ele não me torna mais humano, em vão estudo, em vão aprendo, em vão conheço, em vão sei. Por isso, Freire (1967, p. 101) foi na contramão da prática pedagógica vigente de sua época e inovou ao dizer: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe”.

O segundo ponto que destaco é o respeito à inteligência do educando. Não posso achar que, como educador, posso dizer uma coisa e fazer outra. Respeitar o educando é também desenvolver a virtude da coerência. É respeitar sua inteligência de sujeito que não assiste passivamente às coisas, mas que conecta pontos, que estabelece relações de causa e consequência, que avalia o que é certo ou errado, que compreende que se digo algo, devo agir conforme o meu discurso. Assim, em educação, não vale o “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Isso não quer dizer que o professor deva ser perfeito – cuja perfeição implicaria, necessariamente, num ser alienígena, porque obviamente não-humano –, mas, sim, um ser consciente do que disse Freire (1996, p. 38): “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Esse esforço constante de adequar a minha prática ao meu discurso e, humildemente, reconhecer quando cometo deslizes é também respeitar a inteligência do meu aluno que, como observador atento, apreende o que ouve e o que vê. Na prática, significa que se digo ao meu aluno que ele não deve gritar com seu colega, devo estar atento eu mesmo a não incorrer no mesmo erro de ser pego gritando com meus alunos, com os colegas professores ou qualquer outra pessoa. Se cobro deles pontualidade e compromisso com o horário das aulas, devo ser pontual e fazer valer o tempo que me foi confiado pela instituição em que ensino para a realização das minhas aulas. Se pratico a virtude da coerência, demonstro respeito à inteligência do meu aluno.

O terceiro e último aspecto que desejo ressaltar sobre o respeito ao educando é o de estimular sua autonomia. Isso significa não anular sua forma de aprender, não robotizar seus meios e estratégias, não tomar o todo pela parte, generalizando suas atitudes e comportamentos

e não levando em conta sua individualidade. Um papel que a escola, como instituição/estrutura social, não raro, exerce. Se o educando se percebe inserido em uma realidade rígida da qual não possa participar senão como espectador e receptáculo, se não há nada a criar, se sua criatividade não é ali apreciada, ele tende a acomodar-se e renuncia sua capacidade inata de integração. A integração, segundo Freire (1967), é resultante da capacidade ativa de ajustar-se à realidade e de transformá-la, interferindo nela por meio de suas opções e contribuições. O oposto à *integração* é a passividade da *acomodação*.

Dessa forma, respeitar o aluno em sua autonomia como sujeito é incitar sua curiosidade, criatividade, criticidade, pesquisa e, até mesmo, sua rebeldia frente ao que não considera correto ou justo. É permitir uma postura ativa frente à realidade para nela integrar-se, fazendo cultura, que é o resultado da intervenção do homem no mundo, modificando-o. Sobre este aspecto e a respeito de qual deve ser a postura do professor, Freire (1996, p. 35) nos diz:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

As posturas de desrespeito ao aluno citadas por Freire no trecho acima criam e fomentam um ambiente de medo. Uma das possibilidades de reação do aluno desrespeitado pela figura de autoridade em sala de aula é a de acanhar-se e, amedrontado, temeroso de uma nova humilhação, escolher a passividade e calar-se. Daí nasce o bloqueio e fica a aprendizagem inviabilizada até que essa relação seja restaurada ou superada por alguma das partes. Porque a educação não se dá pelo medo.

É dever ético do docente o respeito: a sua própria prática, a seus alunos, ao tempo de suas vidas que está sendo investido em sua formação, ao empenho dos pais para que seu filho vá à escola, e, em última instância, ao país que queremos construir. Para isso, há que se ter amor. Freire (1979, p. 15) é categórico ao afirmar que “[n]ão há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

E, por falar em amor, encerro este tópico com uma das passagens mais belas e profundas de Freire (1996, p. 92) ao versar sobre intelectualidade, humildade e amor:

Estou convencido, porém de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.

Convido, agora, o(a) caro(a) leitor(a) a conhecer um dos princípios freireanos que mais lhe é peculiar. A expressão “leitura de mundo” foi cunhada e difundida por Freire e revela boa parte da sua base pedagógico-filosófica.

Leitura de mundo

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.
(Freire, 1996, p. 77)

Princípio caríssimo à pedagogia freireana, a leitura de mundo não poderia ficar de fora desta pequena coletânea. Sobre este ponto, considero dois aspectos essenciais. O primeiro é a importância do respeito que o professor deve ter à leitura de mundo com que o educando adentra a sala de aula. Não se deve achar que o aluno é um recipiente vazio, ausente de leituras, opiniões e assunções acerca da realidade, sob pena de ser um agente da educação bancária. Ou, ainda, não se deve desprezar os saberes prévios do aluno, aqueles advindos de seu meio social e suas experiências de vida. Por isso mesmo, deve o professor encarar seus alunos como sujeitos que, inseridos em um contexto específico, possuem uma leitura particular da sua realidade. E essa leitura deve ser respeitada.

“Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (Freire, 1996, p. 77). É provável, no entanto, que essa leitura seja ainda ingênua, carente de uma visão mais crítica de seu entorno. Daí, cabe ao professor orientar o educando em direção à criticização de sua leitura ingênua de mundo, quando for o caso. Freire (1996, p. 77) elabora:

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. [...] É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim

metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Assim, o professor que respeita a visão de mundo do educando deve, por isso mesmo, agir com ele em prol da cientificidade da sua leitura. O que quer dizer que a leitura de mundo com que o aluno chega à sala de aula é fruto das experiências que desfrutou até ali, e a leitura de mundo que vai sendo construída a partir dali é também fruto das vivências científicas e metodologicamente rigorosas que o educando vai tendo com o docente. Dessa forma, respeitar a leitura de mundo do educando é tomá-la como ponto de partida para que se construam com ele novas leituras de mundo a partir das novas ferramentas de pensamento, pesquisa e observação que lhe vão sendo apresentadas pelo professor.

O segundo aspecto que destaco é o dever do professor de, a despeito de sua área de ensino, educar sempre de forma contextualizada. A leitura de mundo deve sempre preceder e envolver a leitura da palavra. Na prática, não devo lançar conteúdos soltos sobre o meu aluno, assuntos sem conexão com a sua realidade, porque eles estarão esvaziados de sentido. Primeiro, devo sondar a realidade do meu alunado e suas concepções acerca dela e, depois, estabelecer conexões entre o que desejo ensinar com o que foi sondado, entre o novo e o velho saber. O conhecimento só se efetiva quando há construção de sentido, ou seja, quando o aluno consegue estabelecer relação entre a sua vida e o que está sendo trabalhado pelo professor. Realizar uma prática docente que não discuta os problemas reais da vida do aluno é priorizar um ensino tecnicista, ausente de problematização social, desvinculado da realidade, alienado.

Por isso, um ensino descontextualizado, distante da vida real do aluno corre dois sérios riscos: o de não ser, de fato, aprendido e o de não ter, para ele, qualquer utilidade prática. Sobre isso, Freire (1996, p. 17) nos provoca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes das áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

A escola, de fato, não é partido, nem deve ser partidária. Mas ela também não pode ser apolítica, porque a educação é política. Ela não pode se dar alheia às questões sociais, pois

somos seres sociais inseridos em uma comunidade que vive e se desenvolve politicamente. A política está presente em todas as decisões que tomamos como cidadãos, desde coisas simples como jogar lixo na rua às eleições de representantes públicos. Ainda mais na situação em que vive o Brasil hoje, semelhante àquela em que Freire anunciava a impossibilidade ao educador de “discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente” (Freire, 1967, p. 46). Em outras palavras, permear o ensino dos conteúdos com a leitura de mundo é ler a realidade e não fugir das questões que ela apresenta. A educação não só faz parte do mundo como ela cria o mundo. Ela dota os educandos com as ferramentas de reflexão e ação sobre o mundo que o cerca, com perspectivas de transformá-lo.

Nessa proposta, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor social. Questões como relações de poder, mobilidade social e luta de classes não lhe podem escapar de vista. É preciso que ele conheça em que tipo de escola trabalha, qual é seu público-alvo, qual a realidade social dos seus alunos e que conteúdos lhes serão úteis para a vida. Freire (1996, p. 51) salienta que a educação democrática e crítica, tal como ele propõe, não pode proibir a reflexão dos alunos acerca da razão de ser das coisas, nem se trata de tornar a aula um “comício libertador”. A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’”. É superar o abismo entre a experiência existencial do aluno e aquilo que lhe propõem como aprendizagem.

O autor ainda nos adverte que devemos nos fazer alguns questionamentos cujas respostas nos levarão à compreensão de que é impossível estudar por estudar. Não há neutralidade no ensino, tampouco no estudo. Não há como “[...] estudar descomprometidamente como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 1996, p. 46-47). Responder a essas questões com sinceridade nos faz compreender que a educação possui um enorme papel social, sendo propiciadora e potencializadora da emancipação do homem.

Educar para libertar

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (Freire, 1967, p. 29)

Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.

(Freire, 1967, p. 88)

Este último princípio aqui elencado diz respeito à motivação própria do ato de ensinar. Ensinamos porque acreditamos que a mudança é possível, porque desejamos a libertação dos homens e a assunção do seu papel de sujeitos de sua história. Abraçamos a docência porque vimos na educação um caminho para a democratização do saber, para a emancipação social e para a construção do homem sujeito de si e do mundo, capaz de, com sua atuação crítica, transformá-lo.

Freire foi um educador que pensou o mundo, leu a realidade de sua época e do seu entorno, se indagou acerca da globalização, da ideologia econômica neoliberal dominante e dos seus efeitos para a humanidade. Viu na educação um meio de libertação. Libertação dos oprimidos de sua condição de objetos da história para a assunção de sua posição inata de sujeitos dela, produtores de cultura, gente que se sabe gente, que reconhece seu valor. Esse seria o primeiro grande papel da educação popular libertadora: resgatar a noção de sujeito, perdida após décadas de uma educação bancária, objetificante e alienadora. Na educação que ele propôs, os homens se libertariam em comunhão à medida que iam se abrindo ao conhecimento e às novas percepções críticas acerca de suas vidas e da sua realidade. Por meio do debate de temas próprios do contexto social em que estavam inseridos, os educandos

[d]escobriria[m] que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (Freire, 1967, p. 109)

Por meio da desmistificação de conceitos que foram elitizados ao longo da História e da valorização do trabalho popular, Freire ia colaborando para a construção da autoestima em seus educandos, ciente de que a autovalorização é uma fonte poderosa de desalienação e de libertação. Se me sei competente e capaz de aprender e me aperfeiçoar cada vez mais, desenvolvo em mim uma força de superação e de atuação que só os que se sabem sujeitos gozam. Esta é a chave do resgate do homem-objeto: revelar nele a sua aptidão inata para o ser mais. Todo ser humano nasce curioso, investigador, encantado com as infinitas possibilidades de aprendizagem ofertadas pelo mundo que nos cerca. Aos poucos, com a inserção do indivíduo numa educação do tipo bancária, tecnicista, redutora do homem, repetidora e esvaziada de sentido, o homem vai se objetificando, perdendo o gosto pelas descobertas, acostumando-se a

receber respostas prontas a perguntas que ele não fez, acomodando-se a um modo de ver e fazer as coisas ditado por terceiros, vai se “papagaizando”⁵.

Por desejar uma educação libertadora em uma época em que se acirravam os interesses pela castração do homem, de seu direito de expressar-se, Freire foi acusado de subversor da ordem, doutrinador marxista e comunista, dentre outras inverdades. Ao passo que ele se defendia: “E o crime dos que se engajavam neste esforço era o de serem no homem, cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se” (Freire, 1967, p. 62). Seu intuito era o de fomentar a integração e não a acomodação do homem em seu contexto social. Esta última representa a mera conformação à realidade, sem condições de optar e opinar livremente. Enquanto a primeira trata da possibilidade de adaptar-se à realidade transformando-a, atuando sobre ela, e pressupõe a participação livre e crítica. Comentando as implicações políticas da práxis educativa crítica proposta por Freire, Weffort (1967, p. 15) diz:

Sua visão sociológica, centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa. Por isso convém não tomar muito a sério as acusações dos reacionários que confundem sua concepção educacional com qualquer concepção política determinada. Este educador sabe que sua tarefa contém implicações políticas, e sabe ademais que estas implicações interessam ao povo e não às elites. Mas sabe também que seu campo é a pedagogia e não a política, e que não pode, como educador, substituir o político revolucionário interessado no conhecimento e na transformação das estruturas. [...] Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política.

Ainda que a educação crítica possa resultar em transformações sociais no nível das estruturas e isso seja objeto de reflexão de Freire, sua pedagogia se concentra nas alterações dos estados de consciência do educando. Freire acreditava que a democracia e a liberdade são possibilidades históricas e que só se efetivam por meio da luta. (Weffort, 1967). Essa luta ocorre nos mais diferentes domínios sociais e a educação é um deles.

É preciso esclarecer que a libertação de que fala Freire não é algo que se deposita nos homens ou que se lhes confere passivamente de fora para dentro. Freire (1967, p. 56) explica que “[o] que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. A libertação é fruto de uma consciência crítica que se adquire

[...] com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, [e] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.

⁵ Trata-se, claro, de um neologismo aqui proposto para retratar o assemelhar-se ao papagaio, ave repetidora de sons provenientes do ambiente externo.

Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (Freire, 1967, p. 60)

Freire acreditava que a educação brasileira de sua época necessitava formar cidadãos que saíssem de sua inércia e se integrassem de forma ativa na vida social. Nos nossos dias, o que vemos é uma crescente participação popular com o suporte das tecnologias e redes sociais, de forma que até a mídia mais tradicional, como as redes televisivas se viram na necessidade de se dobrar a elas. O problema, no entanto, é o tipo e a qualidade dessa participação popular. Ainda nos falta uma educação política que nos ensine os meios formais de fazer valer nossos direitos, que nos oriente quanto ao nosso papel de fiscais dos políticos que elegemos e aos meios e processos legais de fazê-lo, que nos mostre que as redes sociais se configuram em um eficaz meio virtual de captação e mobilização de pessoas em torno de uma ideia, mas que essa mobilização só se efetiva mesmo na realidade.

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia libertadora está voltada para a transformação, primeiramente, da consciência do indivíduo, promovendo-a de ingênua a crítica, e, por consequência, da sociedade, através da democratização do saber e da apropriação cidadã pelo povo de suas escolhas sociais de forma crítica. Educar para libertar é saber “que as coisas podem até piorar, mas” é também saber “que é possível intervir para melhorá-las” (Freire, 1996, p. 30).

A libertação que propõe Freire diz respeito ao resgate do homem à sua condição de sujeito, ao desvelamento da ideologia dominante e à apropriação de ferramentas críticas de aferição da realidade e atuação no meio social com vistas a transformá-lo. Por causa das suas grandes aspirações, Freire foi chamado de utópico (Gadotti, 1996) e sua pedagogia vista como muito bonita, mas impraticável. No entanto, ele estava plenamente consciente de que a educação não era a única responsável pela mudança social nem pela sua estagnação, mas seu foco residia nas possibilidades que o docente tem em suas mãos para contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e socialmente engajados. Ele disse:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem

transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (Freire, 1996, p. 70)

Assim, a preocupação básica de Freire reside na transformação de uma sociedade opressora e oprimida em uma sociedade liberta na qual todos se vejam como iguais: em valor ontológico, em interdependência, em contribuição social. Para que isso aconteça, o autor reconhece o importante papel exercido pela educação na medida em que se configura como ato de conhecimento e conscientização, mas que, sozinha, não conduz a sociedade à libertação. Uma educação libertadora compreende sua extrapolação às paredes da escola e se dá na vida, nas relações sociais dentro e fora da sala de aula, nas manifestações das classes reivindicando seus direitos, nas decisões políticas e na participação popular. (Gadotti, 1979). Freire defendia uma educação que imprimiria no homem a sua cidadania. Por isso,

[...] teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. (Freire, 1967, p. 92)

De posse do saber e do pensar crítico (que se percebe em constante aprendizado), está apto o homem para ingerir criticamente sobre a realidade que o cerca. A “rebeldia” que se requer de quem deseje a alteração do *status quo* é a da “ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana” (Freire, 1996, p. 81). Fica claro que educar, para Freire, é um processo que exige sofisticação filosófica, reflexão sobre a vida, sobre um projeto de sociedade erigido sobre valores nobres, os quais a infame lógica de mercado sequer margeia. Para isso, há um saber fundamental: “mudar é difícil, mas é possível” e é a partir dele que “vamos programar nossa ação político-pedagógica” (Freire, 1996, p. 47).

Para finalizar, trago o excerto abaixo no qual Freire (1996, p. 43) apresenta a forma como ele realizava sua docência e nos deixa bons conselhos sobre como podemos encarar essa atividade tão complexa e tão bonita:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Palavras Finais

Rer ler os ensinamentos de Freire ou ter contato com eles pela primeira vez é sempre uma experiência enriquecedora e engrandecedora. Suas palavras causam tamanha ressonância em mim a ponto de me evocarem memórias, me emocionarem e me encherem de esperança quanto ao futuro. É possível mudar, é possível transformar, é possível *esperançar*.

Espero que o(a) querido(a) leitor(a) tenha tido uma experiência semelhante; que se docente ou discente (ou ainda “apenas” um entusiasta, estudioso ou amante da educação), tenha tido algum tipo de vislumbre de uma educação libertadora, humana e respeitosa. Que esses princípios norteiem a nossa prática, alcancem o chão das nossas salas de aula e nos conduzam a caminhos pedagógicos de emancipação social e maior democratização do saber.

Referências

AQUINO, Rubim Santos Leão de; VIEIRA, Fernando; AGOSTINO, Gilberto; ROEDEL, Hiran. **Sociedade Brasileira**: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravagismo ao apogeu do neoliberalismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BIOGRAFIA, Coleção Paulo Freire. Produção de ATTA Mídia e Educação. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2008. 1 DVD (40 min.), son., color. Disponível em: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/paulo-freire-biografia.html> Acesso em: 21 de julho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lílian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão digital.

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lílian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 389-393, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.

SOBRE A AUTORA

Tainá Almeida Alves Martins. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
<https://lattes.cnpq.br/8861490261697047>

Como citar

MARTINS, Tainá Almeida Alves. Paulo Freire: sua vida e legado para a educação brasileira. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 05, n. 12, p. 1-20, jan./dez, 2024.