



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665854

Freire e o legado para a educação brasileira: entrevista póstuma

Rosana Helena Nunes¹
Dlubia Santclair²
Kleber Aparecido da Silva³

Resumo

Paulo Freire constrói um legado para a educação brasileira que é atemporal. Para tanto, o objetivo do texto *In Memoriam* é homenagear o educador, mostrando que suas discussões e problematizações são contemporâneas aos desafios atuais, por isso trazemos uma entrevista póstuma com o autor. Inicialmente, apresentamos sua história de vida e uma resenha das três principais obras, a saber, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Os trechos dessas obras embasam as respostas aos questionamentos sobre situações contemporâneas, como a pandemia, o movimento *Black Lives Matter* e suas interfaces com a educação linguística, decolonialidade.

Abstract

Paulo Freire builds a legacy for Brazilian education that is timeless. The purpose of the text *In Memoriam* is to pay homage to the educator, showing that his discussions and problematizations are contemporary with current challenges. That justifies why we present a posthumous interview with the author. Firstly, we present his life story and a review of the three main works: *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Hope*, and *Pedagogy of Autonomy*. The excerpts from these texts support the constructed responses, which present questions about current situations, such as the pandemic, the Black Lives Matter movement, and its interfaces with linguistic education, decoloniality.

¹ Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP).

² É Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É professora pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

³ Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP – São José do Rio Preto). É Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Pennsylvania State University/EUA.

Introdução

Falar do legado deixado por Paulo Freire é direcionar-se à prática da liberdade, liberdade essa cerceada por movimentos discriminatórios de não preservação da identidade do outro, ao mesmo tempo, é o de perceber-se no processo da humanização de etnias, raças, gênero, entre outras práticas desumanizadoras presentes na sociedade. A luta pelos direitos aos “oprimidos” é uma opção de estudos para melhor conceber a possibilidade de denunciar as mazelas da sociedade que insistia e ainda insiste na não preservação identitária dentro de uma perspectiva ideológica de supremacia do poder.

Diante desse legado tão valioso para a educação brasileira, a proposta deste texto é a de homenagear Paulo Freire, mostrando que suas discussões e problematizações estavam à frente de seu tempo, por isso, são contemporâneas aos desafios atuais. Desse modo, trazemos sua história e seus estudos, seguida pela síntese das três principais obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Esse percurso serve para introduzir uma entrevista póstuma, em que os trechos de suas obras respondem questões deste momento de pandemia da Covid-19, bem como problematizações sobre a educação linguística crítica e suas interfaces com a decolonialidade.

Freire: vida e ideias emancipatórias

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921. A alfabetização aconteceu em sua vida, no quintal de sua casa, Estrada do Encanamento, 724, no Bairro da Casa Amarela. À sombra das mangueiras, nascia as primeiras palavras na vida de Freire pelas mãos de sua mãe, a senhora Edeltrudes. Essas primeiras palavras levaram o menino a ler o mundo e a compreender as mazelas da sociedade. Aos dez anos, mudou-se com a família para Jaboatão dos Guararapes, na região metropolitana de Recife.

De família humilde, sua infância foi permeada pela camada mais pobre da cidade. Como um menino de sua época, nos campos de futebol,

jogava peladas com os meninos camponeses e filhos de operários que residiam em morros e brincavam em córregos. Iniciou o curso ginásial no Colégio 14 de julho, no centro do Recife. Com 13 anos perdeu o seu pai e sua mãe teve a responsabilidade de sustentar todos os 4 filhos. Sem condições de continuar pagando a escola, sua mãe pediu ajuda ao diretor de Colégio Oswaldo Cruz, que lhe concedeu matrícula gratuita, o transformou em auxiliar de disciplina, e posteriormente em professor de língua portuguesa.

Em sua adolescência, aos 16 anos, o jovem pernambucano de Recife entrou no primeiro ano de ginásio em virtude de sua situação financeira precária. Em 1943, esse mesmo jovem ingressou, aos 22 anos, na Faculdade de Direito do Recife. Nessa época, teve a oportunidade de conhecer a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, alfabetizadora. Como o destino sempre nos prega peças, na vida de Freire não foi diferente. Essa professora foi sua primeira esposa, cinco anos mais velha do que Freire; casou-se em 1944 e teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, conhecida como Nita Freire, uma ex-aluna do Colégio Oswaldo Cruz.

Depois de formado, Freire continuou atuando como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Na vida profissional, o mesmo colégio que o presenteou com uma bolsa de estudos na adolescência, passa a acolhê-lo como professor contratado de língua portuguesa.

Em 1947, passa a assumir o cargo de Diretor do Setor de Educação do Sesi (Serviço Social da Indústria). Nessa fase de sua vida, pode deparar-se com a questão da educação de adultos trabalhadores e notou a importância e, sobretudo, a necessidade de dedicar-se à alfabetização dos operários de seu convívio diário.

Nas décadas de 1950 e 1960, o educador brasileiro dedicou-se às experiências no campo da educação de adultos em áreas proletárias, urbanas e rurais de Pernambuco. O método de alfabetização nasceu a partir do Movimento de Cultura Popular (MCP), oriundo dos Círculos de Cultura,

espaço em que os participantes do movimento buscavam definir as temáticas junto com os educadores.

Em 1955, junto com outros educadores fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até os dias de hoje.

Com essas experiências vivenciadas, Freire desenvolve as principais teorias: a educação como papel imprescindível no processo de conscientização e nos movimentos de massa. Sob essa ótica, o educador acredita que a educação se torna desafiadora e transformadora na medida em que haja diálogo crítico, a fala e a convivência. A concepção de educação, em Freire, é a de um momento do processo de humanização, um ato político, ao mesmo tempo, de conhecimento e criação.

O educador ficou muito conhecido pelo método que desenvolveu de educação para adultos, um sistema inovador e uma pedagogia revolucionária, que procurava alfabetizar, utilizando elementos do cotidiano dos alunos. O método de alfabetização surgiu da preocupação de Freire com o grande número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos e, sobretudo, por representarem um número bastante expressivo de excluídos. Sua proposta de ensino se baseava no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos, ou seja, as palavras nasciam por meio do contexto social do indivíduo, em que o agricultor aprendia palavras como cana, enxada, terra, colheita, etc.

Nesse método, os alunos pensavam acerca das questões sociais relacionadas ao seu trabalho e, nessa metodologia de ensino, a descoberta de novos termos a partir de uma palavra base que se fazia presente no cotidiano do aluno. O primeiro projeto em que se utilizou o método de Alfabetização Paulo Freire correspondeu a uma iniciativa do educador pela aplicação, em 1962, na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. Devido a sua prática político-pedagógica libertadora, considerada subversiva no período da ditadura, viveu exilado por 16 anos (1964-1980). Assim, ao longo de sua trajetória tornou-se um dos mais importantes pensadores do século XX.

Paulo Freire viveu momentos de opressão, quando o ambiente histórico-político da Revolução de 1930 e o golpe militar de 1964. Foi convidado pelo ministro da educação do Governo João Goulart, Paulo de Tarso, para assumir o cargo de coordenador do recém-criado Programa Nacional de Alfabetização. Com esse método de alfabetização, a pretensão era a de alfabetizar cinco milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura. Esse programa, criado em 1964, foi extinto pela Ditadura Militar, após o golpe de estado.

Um educador, além de seu tempo, foi acusado de ideias revolucionárias, por que não dizer, subversivas ao denunciar as mazelas da sociedade, o que levou à prisão por 70 dias, preso por duas vezes consecutivas. Com 43 anos, exiliou-se na Bolívia, antes do fim de 1964.

Ao libertar-se da prisão, Freire também se exilou no Chile. Durante a trajetória no exílio, Freire pôde disseminar suas ideias para cinco continentes do mundo. No período de cinco anos, dedicou-se a trabalhos voltados a programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária.

Ao sair da América do Sul em 1969, foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. No período de dez meses, a tessitura do livro *Ação Cultural para a Liberdade e*, em seguida, novas tessituras nasciam, obras que deixaram um legado de transformação e emancipação para a educação: *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

Além dessas atividades assumidas pelo educador, recebeu um novo convite para se tornar consultor do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Juntamente ao lado de brasileiros exilados, deu-se a fundação do Instituto de Ação Cultural (IDAC), em que o objetivo era o de prestar serviços educativos, sobretudo, aos países do Terceiro Mundo que lutavam por sua independência. Em 1975, outro convite a Freire e à equipe do IDAC para a contribuição no desenvolvimento do programa nacional de alfabetização da Guiné-Bissau.

No período de 1975 e 1980, Freire dedicou-se ao trabalho em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola, na tentativa de ajudar os governos e seus povos para construir suas nações recém-libertadas do domínio português. Essa construção se deu por meio do trabalho de uma educação popular. O educador, nessa trajetória da educação popular, levava seus conhecimentos a países dos cinco continentes, em especial, à Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia e aos países de colonização portuguesa.

Em junho de 1980, aos 57 anos, Freire chega ao aeroporto de Viracopos, em Campinas, finalmente desembarca em seu país em que havia deixado em 1964, durante o comando dos militares. Em terra brasileira, Freire, na gestão da prefeita Luíza Erundina, assumiu o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, janeiro de 1989. Essa fase da vida de Freire trouxe ao Brasil, em especial, à educação brasileira, o verdadeiro sentido do que significa “educar”. O educador promove reforma nas escolas, reestrutura os colegiados, reformula o currículo escolar, capacita professores e a formação de pessoal administrativo e técnico.

Freire, incansável, criou o Mova-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo), em parceria com os movimentos populares, movimento esse destinado a jovens e adultos. Trata-se de uma forma de fortalecer os movimentos sociais populares e estabelecer novas alianças entre sociedade civil e Estado. Além de Secretário de Educação de São Paulo, também foi professor da Universidade de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Antes de seu falecimento, em 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade, Freire tornou-se um dos membros do Júri Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Embora seu legado seja eternizado, uma vida de perseguição e, ao mesmo tempo, de emancipação, ou seja, todo reconhecimento internacional e a importância de sua pesquisa para a educação, Freire afirma: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu fiz na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer em mim o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui.”

Reconhecido, desde 2012, como o Patrono da Educação Brasileira, Freire é considerado o brasileiro com títulos de Doutor Honoris Causa pelo mundo. Por seu trabalho na área educacional, foi reconhecido mundialmente. Ele é o brasileiro com mais títulos de diversas universidades. Ao todo são 41 instituições, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. Em 1968, Freire recebeu o Prêmio Educação para a Paz, concedido pela Unesco, à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura. Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997, vítima de insuficiência cardíaca.

Obras: movimento de luta

Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria. O livro, marco de sua trajetória como escritor e educador, foi *Pedagogia do Oprimido*, traduzido em mais de 20 idiomas e, em inglês, publicado em mais de 500 mil exemplares. A publicação de *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, mais ainda eternizou o legado de Freire, a venda de mais de 1 milhão de exemplares. Os livros são comercializados em 80 países e o educador brasileiro mais lido no mundo. Assim são suas obras:

1. A Importância do Ato de Ler
2. A Propósito de uma Administração
3. Ação Cultural para a Liberdade
4. Cartas à Guiné-Bissau
5. Educação como Prática da Liberdade
6. Educadores de Rua, uma Abordagem Crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua
7. Extensão ou Comunicação
8. Medo e Ousadia
9. Pedagogia da Autonomia
10. Pedagogia da Esperança
11. Pedagogia da Indignação

12. Pedagogia: Diálogo e Conflito
13. Pedagogia do Oprimido
14. Política e Educação
15. Por uma Pedagogia da Pergunta
16. Professora Sim, Tia Não
17. Carta de Paulo Freire aos professores

Dessas obras de Freire, destacam-se três fundamentais: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*.

Pedagogia do Oprimido: educação como prática da liberdade

Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. O livro é considerado um dos pilares da pedagogia crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”. Essa obra foi escrita em um período crítico da história do Brasil, após o golpe militar de 1964

Em Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco), ainda na infância convivia com a realidade das práticas não igualitárias, da soberania e da carência, da opressão, da não liberação e, após longos anos de estudo, o exílio lhe trouxe uma luz que iria irradiar para os primeiros escritos de *Pedagogia do Oprimido*. Pelas veredas da profissão, o contato com o outro lhe trazia a certeza de que o caminho está por vir. A decisão de deixar a advocacia e enveredar-se para o magistério o fez refletir acerca do quão importante é o enfrentamento a partir da prática efetiva da convivência humana.

Para o educador, a alfabetização representa o primeiro contato para uma educação que se relaciona não somente à palavra, mas sim o contato com o mundo por meio da palavra, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, preconiza Freire (1987). Daí a uma *Pedagogia do Oprimido* propor um método mais consolidado com a prática educativa em que a palavra ajuda o homem a tornar-se homem.

Dessa perspectiva, a linguagem passa a ser cultura e o processo de alfabetização representa um momento de ensino do uso da palavra para participação efetiva do educando na sociedade. Freire (1987) considera que pensar o mundo é participar de maneira crítica e a escrita deve estar relacionada não propriamente à repetição e sim às diferentes formas de expressar-se por meio da palavra escrita.

Ao conceber a possibilidade de se pensar a educação como uma prática da liberdade, propõe-se uma pedagogia que foge aos moldes de uma educação bancária, presa aos ditames tradicionais e vinculado à repetição e memorização de conteúdo para o ensino. Dessa perspectiva, a proposta de desenvolver uma obra, como bem o educador salienta, “um ensaio”, foi justamente o problema da “humanização” do ponto de vista axiológico, ou seja, de que forma os sujeitos interagem na prática educativa, quando se percebe a importância fundamental de se levar em conta o contexto em que esses indivíduos eram inseridos.

E, ao lado da humanização está a vocação que, segundo Freire, representa uma forma de transpor a realidade em que o indivíduo se encontra, entretanto, essa vocação dos homens, por vezes, é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas sobretudo, “(...) afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (idem, p.30)

Se, por um lado, a humanização instaura o sujeito na prática de uma pedagogia da liberdade, a sociedade o leva, por assim dizer, a práticas destituídas da própria liberdade, o que confere uma “desumanização”, tendo em vista tratar-se de uma humanidade roubada, quando se reconhece que

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (idem, p.30)

Daí a possibilidade de uma obra que retratasse a construção histórico/social/econômica de colonos, de indivíduos que se envolviam no saber do cotidiano, nas entranhas da realidade em que viviam e que traziam importantes reflexões a respeito da própria superação acerca do opressor. Assim preconiza Freire (1987, p.30):

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si aos 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(...).

Nessa passagem de *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) enfatiza as práticas de desumanização do outro, visto como oprimido frente ao opressor. O opressor leva o oprimido a uma certa compreensão de não ser aquele que “sofre” a opressão, e sim levá-lo à aceitação de sua situação. Daí, como bem ressalta Freire (1987), a importante tarefa da humanização dos oprimidos é a de libertar-se dos opressores, uma vez que essa “libertação” permitirá a não exploração, a violência de si mesmos e da sociedade. E ainda, Freire (1987) reforça o fato de a liberdade ser algo distante, “disfarçada” por uma suposta “generosidade” oriunda dos opressores, ao afirmar que

Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (p.31)

Freire (1987) salienta que uma *Pedagogia do Oprimido* traz à baila a reflexão de uma concepção humanitária de estudo das diferenças inerentes ao ser, ao indivíduo em diferentes momentos de luta, seja ela numa visão

marxista, a luta de classes, seja em Freire, o oprimido e o opressor. Dessa perspectiva, o estudioso assevera:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não *para* ele, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.32)

Dessa perspectiva, a Pedagogia do Oprimido abre a discussão acerca da forma pela qual um povo se educa para civilizar-se, ou seja, dentre os aspectos econômicos que representam uma sociedade dividida em classes sociais, refletir a respeito do lugar de fala e buscar relacionar-se nessa sociedade de maneira emancipatória, é acreditar que a educação está a serviço do indivíduo e não a serviço dos interesses econômicos.

Pedagogia da Esperança

Essa obra foi escrita em 1992, faz uma reflexão sobre pedagogia do oprimido, publicado em 1968, durante o seu exílio no Chile. Nesse diálogo, analisa suas experiências pedagógicas em quase três décadas. Em relação à obra, intitulada Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Freire (1992) considera que se trata de um livro assim, escrito com raiva, como amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade, uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conversadora, neoliberal.

Em Pedagogia da Esperança, a proposta é a de fazer uma “releitura” de Pedagogia do Oprimido ao considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização. Nesta obra, o educador percebe a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança de que a reflexão seja possível, a mudança seja algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade. E,

ao afirmar-se como educador, Freire (1992, p.9) preconiza que essa libertação se relaciona à esperança de mudança para o povo.

Nesse sentido, em *Pedagogia do Oprimido*, as contradições de um estudo que se fundamentou na década de 60, publicado fora do país em 1967 e, no Brasil, em 1972, trouxe as discussões referentes à condição daqueles que, oprimidos na sua própria história de vida, sentem-se “arrebataados” por um opressor que os leva a distanciar-se de sua própria realidade. Em *Pedagogia da Esperança*, o diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, a continuidade do estudo sobre a opressão, a não direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica e Freire (1992, p.10-11) reforça:

(...) O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Freire (1992, p.11) reconhece os processos de colonização do Terceiro Mundo, ao referir-se ao Primeiro Mundo e afirma que:

(...) O Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós.

A humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir” e esse direito lhe confere a sua cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. E de que modo a linguagem entra nessa discussão quando se considera o ser político, na tentativa de sua própria humanização como condição de não opressão e sim libertação?

Pedagogia da Autonomia

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) nos convida a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, a tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em uma ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete-se à rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de “esperança”. Ao iniciar a obra, Freire (1997, p.14) salienta que

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Acerca disso, Freire (1997, p.15) insiste na formação do professor ao dizer que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...). Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa que é o de acreditar no educador a possibilidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem.

A obra, por assim dizer, apresenta-se por meio de 3 capítulos em que Freire (1997) dialoga com o leitor na tentativa de reforçar a importância de uma educação para a emancipação. No 1º capítulo intitulado “Não há docência sem discência”, o autor ressalta a docência como uma mão dupla em que educador e educando se constituem pela prática educativa, ou seja, as diferentes formas de o educador desenvolver a tarefa de ensinar com rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Essa tarefa de ensinar exige criticidade no fazer pedagógico e didático, bem com requer estética e ética. Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador em aceitar que “correr risco” compreende o processo de aprendizagem na busca da “aceitação do novo” e “rejeição” às diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem

determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

No capítulo 2 intitulado “Ensino não é transferir conhecimento”, Freire (1997) procura elucidar que o ato de ensino não se restringe à transferência de conhecimentos de maneira dogmática e sim ensinar corresponde a alguns “ingredientes” fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Por fim, no capítulo 3 intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, o autor assevera as condições de uma prática educativa que mobilize as transformações decorrentes do ato de ensinar. Neste capítulo, Freire (1997) considera alguns pontos cruciais para uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. Para tanto, o autor destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade. Em que medida um ensino pode acontecer sem que haja comprometimento? Outra questão lançada pelo educador nesse capítulo.

Nessa diretriz, outro tópico do capítulo refere-se ao fato de compreender a educação como forma de intervenção no mundo e isso leva ao outro com relação à liberdade e à autonomia no ato de ensinar. Se houver liberdade e autonomia, exige-se uma tomada de consciência de decisões e uma escuta ativa. E ainda, se houver autonomia, liberdade, consciência e escuta ativa, também reconhecerá que a educação é ideológica, ou seja, requer a participação efetiva do ser educando em diálogo com o educador para reconhecer-se na sociedade como ser pensante e crítico. Para tanto, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

À luz dessas diretrizes da obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca-se uma passagem em que Freire (1997, p.28) salienta que o erro epistemológico do “bancarismo”, ou seja, a prática da educação bancária que se presta apenas

para a inserção de conteúdos como um depósito bancário, está a serviço de uma educação de cunho neoliberal e colonialista e adverte:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Nesse caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que espera os efeitos negativos dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

Diante desse legado valiosa para educação, realizamos uma entrevista póstuma com Paulo Freire, a qual revela a reflexão atemporal desse grande pensador.

Entrevista póstuma com Paulo Freire

Pesquisadoras/or - Neste Dossiê, propomos um diálogo com a formação docente e a educação linguística para pensar o ensino de línguas como direito humano. Qual é a sua concepção de língua/linguagem?

Freire: Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começo de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção. (1992, p. 66)

De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres.

Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “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 *elas*”. E me perguntavam: “Por que não, também, as mulheres?”.

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”.

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? (...) Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados?*”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.

Nesse sentido, é que explicitarei no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia. (1992, p. 67)

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes.

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. (1992, p. 68)

(...)uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – *a da linguagem como caminho de invenção da cidadania*. (1992, p. 40)

Pesquisadoras/or - Diante das problematizações contemporâneas sobre as colonialidades do ser, poder e saber, as quais evidenciam o fracasso da educação na América Latina, por ter sua diversidade e seus saberes locais, silenciados por um projeto de Modernidade, que recomendações você pode fazer para esse cenário?

Freire: É preciso suleá-los⁴!

Eu diria que (...) o Primeiro Mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos,

⁴ Nota 15 do livro *Pedagogia da Esperança*:

"Suleá-los": Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (CAMPOS, 1991). Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de "civilização" e de "cultura", bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o "criador" e o "imitador" foi o físico supracitado – Márcio Campos.

subjugados, colonizados, nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós (1992, p.11).

[Em] alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “Sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los. (1992, p.12)

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (p.40-41)

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. 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. (p.41)

Pesquisadoras/or - A partir de uma perspectiva decolonial e sulear, quais são suas reflexões a respeito das relações de poder que entremeiam o relacionamento docente e o discente?

Freire: Esse relacionamento se constrói pelo diálogo, pois “estudar não é um ato de consumir ideias, mas criá-las e recriá-las”.

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz

muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos.

Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar- aprender. (1992, p. 81)

Pesquisadoras/or - Se a educação está a serviço da cidadania, como um direito humano, como construir espaços para atitudes decoloniais na educação linguística e a formação de professoras/es de línguas?

Freire: Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a “rede” ou o “subsistema” de que ela faz parte, tem uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança. (1992, p. 113)

Os educadores e as educadoras não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos. Não podem ser autoritárias hoje para ser democratas amanhã. (1992, p. 114)

Pesquisadoras/or - Em 2013, três ativistas norte-americanas - Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tometi - iniciaram o movimento Black Lives Matter (BLM), cuja missão é "erradicar a supremacia branca e construir poder local para intervir na violência infligida às comunidades negras". Esse movimento hoje é conhecido como uma fundação global pela dimensão e importância

alcançadas na luta contra a segregação de raças, no entanto, o que percebemos no cenário educacional brasileiro é certa incapacidade na erradicação de práticas opressoras de discriminação e não aceitação do outro. O que você poderia nos dizer sobre essas práticas que oprimem e destituem o indivíduo?

Freire: Eu retomo aquilo que já havia dito anteriormente sobre a humanização e desumanização e penso que quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (...) (1987, p.31)

[A libertação] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (p. 32).

Pesquisadoras/or - De que forma o que você escreveu na década de 70 pode contribuir com a educação, nesse momento de pandemia da COVID-19, no sentido de favorecer os/as oprimidos/as, os grupos minorizados?

Freire: Nesse contexto de pandemia, diria o seguinte: Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a viabilidade, a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca.

Essa busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que,

sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentiu, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. E o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (1987, p. 77-78), mas envolvendo a ação-reflexão entre eles.

[A ação se inicia pela percepção de sua realidade], ou seja, pelo ‘inédito-viável’; é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” e na condição de problema real, na percepção de que o problema existe, inicia-se o processo de busca pela solução. (1992, p.206)

Pesquisadoras/or - Paulo Freire, partindo da ideia de uma profecia autorrealizadora, como o legado de suas obras poderiam impactar a educação daqui a 50 anos?

Eu diria que por meio do diálogo, pois não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (1987, p.79-80)

Referências

CAMPOS, Márcio D’Olme. A arte de Sular-se. In: SCHEIMER, Teresa (Org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária*. Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991.

FRAZÃO, Dilva. Paulo Freire: Educador brasileiro. . *Ebiografia*. Disponível: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/ . Acesso em: 21.abr.2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Submetido em: 01/06/2021

Aceito em: 09/09/2021

Publicado em: 11/10/2021