

## A PALAVRA É... PAULO FREIRE

Alessandro Guimarães<sup>1</sup>

Ednalva Gutierrez Rodrigues<sup>2</sup>

Fernanda M. B. Camargo<sup>3</sup>

Joselma de Souza Mendes Rizzo<sup>4</sup>

Margarete Sacht Goes<sup>5</sup>

Shenia D'Arc Venturim Cornélio<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente artigo se fundamenta na visão de homem, mundo e sociedade a partir dos ideais de Paulo Freire e suas relações entre escola e Estado. Busca compreender o papel social da profissão docente. Estabelece como metodologia a epistemologia do pensamento freireano por meio de suas interlocuções teóricas mediadas por palavras geradoras como: diálogo, conscientização, compromisso, educação, cotidiano e esperança, em um simulacro do próprio Círculo da Cultura. Finaliza, apontando que um dos grandes desafios da Educação, na atualidade, está em reconhecer que a educação não é uma questão de técnica, mas um ato político.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Libertação. Educação.

---

<sup>1</sup> Graduação em Bacharelado (2005) e licenciatura plena (2005) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduação em licenciatura plena em Filosofia pela UFES (2012). Mestrado e doutorado em Educação realizados na UFES. Atualmente é professor adjunto II da UFES, lotado no Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS - Centro de Educação). E-mail: [alessandro2210@gmail.com](mailto:alessandro2210@gmail.com)

<sup>2</sup> Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Católica de Brasília. Mestrado e Doutorado em Educação realizados na UFES. Atualmente é professora adjunta da UFES. E-mail: [nalvaguti@hotmail.com](mailto:nalvaguti@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE/UFES). Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas e Pedagogia. Especialista em Gestão de Terceiro, Formação de Tutores para EaD e Gestão Escolar. Atua como professora substituta do DLCE/CE/UFES. Tutora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - EaD e filiada ao Grupo de Pesquisa Infâncias, imagens e tecnologias. E-mail: [fmbcamargo@yahoo.com.br](mailto:fmbcamargo@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Possui Graduação em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação realizados na UFES. Atualmente, é professora estatutária da Prefeitura Municipal de Vitória; professora de Língua Portuguesa na Faculdade Estácio de Sá de Vitória e membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação de Língua Portuguesa (GEPALP). E-mail: [jsmrprofessora@yahoo.com.br](mailto:jsmrprofessora@yahoo.com.br)

<sup>5</sup> Possui Graduação em Educação Artística. Mestrado e Doutorado em Educação realizados na UFES. Atualmente é formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela UFES. Atua como professora da Pós-Graduação da Faculdade Estácio de Sá das disciplinas "Alfabetização e Letramento" e "Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita". Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES/UFES). E-mail: [mgoes@hotmail.com](mailto:mgoes@hotmail.com)

<sup>6</sup> Possui Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação realizados na UFES. Atualmente é professora estatutária da Educação Básica pela Prefeitura Municipal de Vitória (ES) e professora universitária no Curso de Pedagogia do Instituto Ensinar Brasil/Rede de Ensino Doctum. Também atua como formadora do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e assessora pedagógica da Escola São Bernardo e professora Credencia da Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESPE). E-mail: [sherdarc@terra.com.br](mailto:sherdarc@terra.com.br)

## THE WORD IS... PAULO FREIRE

**Abstract:** This article is based on the view of the man, the world and the society from Paulo Freire's patterns and their relationship between school and state. It searches for understanding the social role of the teaching profession. It sets as methodology the epistemology of Freire's thought his theoretical dialogues mediated by generating words as: dialogue, awareness, commitment, education, daily life and hope, in a simulacrum of its own circle of culture. It ends, pointing out that one of the greatest challenges of education nowadays, is to recognize that the education is not a technical issue but a political act.

**Keywords:** Paulo Freire. Freedom. Education.

### 1 CONVERSAS INICIAIS

Falar do pensamento freireano consiste, acima de tudo, em um exercício de leitura, tanto das letras quanto do mundo, pois, como filósofo, educador e professor, Freire colocou-se, essencialmente, como sujeito do povo. Assim, faz-se necessário, ainda que por breves palavras, apresentá-lo por sua infância e relações familiares, sua juventude, amores e engajamento social.

Pernambucano, nascido em Recife no ano de 1921, de família humilde, cresceu cercado por muito afeto da família apesar das grandes contradições religiosas: filho de pai espiritualista, sargento da polícia e de mãe católica, dona de casa. Orientado por ela, D. Edeltrudes, Freire aprendeu a ler e a escrever antes dos seis anos, debaixo da mangueira, experiência relatada no livro *À sombra desta mangueira* (2001). Por essa experiência contraditória e ao mesmo tempo unitária, Freire diz que aprendeu a respeitar as diferenças entre os sujeitos, e delas se valer para crescimento.

Ainda na infância, viveu momentos de grandes mudanças. Em virtude da crise econômica de 1929, sua família precisou mudar-se para Jaboatão dos Guararapes, a 18 quilômetros do Recife e, lá, presenciou a morte de seu pai. Segundo o próprio Freire, em Jaboatão, ele viveu as grandes dificuldades de sua vida e isso fez com que ele se tornasse o homem com os princípios e valores que carregou durante sua existência. Após a morte do pai, sua mãe precisou trabalhar para sustentar os filhos. Nesse momento, contou com o apoio da família de

Aluizio Araújo, dono do colégio Oswaldo Cruz, que o tutoriou com uma bolsa de estudos para conclusão do ginásial. Até os 16 anos, conta a experiência de que escrever errado era o natural para ele, fato que o levou a acreditar que não existe idade para ser alfabetizado e que sempre haverá uma esperança para o homem.

Após concluir seu curso de Direito, decidiu-se pela Educação, influenciado tanto por sua esposa Elza quanto por seu comprometimento com as causas sociais e, por causa disso, atuou mais de 15 anos, entre as décadas de 1950 e 1960, no campo da educação de adultos.

Com um movimento iniciado em dezembro de 1962, Paulo Freire, junto a um grupo de estudantes universitários do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, investigou o universo vocabular dos moradores da cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, constituindo, o que viria a ser a base do seu método de alfabetização popular. Com a participação do governo estadual e o apoio do programa norte-americano “Aliança para o Progresso”, vários Círculos de Cultura<sup>7</sup> foram criados, tornando possível a aplicação do método. De acordo com Germano (1997, p. 389), esse projeto ousado despertou a curiosidade de enorme parcela de educadores e especialistas em Educação, pois, “fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência”.

Nesse contexto, anterior ao golpe de 1964, houve no Brasil uma efervescência de movimentos sociais que reivindicavam uma educação que não se limitasse aos aspectos pedagógicos, mas que possibilitasse aos estudantes o acesso às dimensões política e social da educação, fazendo surgir vários projetos educacionais<sup>8</sup> que aliavam a dimensão política ao ato de aprender a ler e escrever. Paulo Freire figurou, então, como principal influenciador desses movimentos, o que fez com que as experiências-piloto de seu método, inédito, se tornassem a referência para o

---

<sup>7</sup> Os círculos de cultura são unidades de ensino que substituem a escola tradicional de ressonâncias infantis ou desagradáveis para pessoas adultas. São espaços onde se discutem os problemas que têm os educandos e o educador. Neles, não pode existir o professor tradicional (“bancário”) que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe, nem lições tradicionais.

<sup>8</sup> Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife; Campanha “De pé no chão”, em Natal; Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa, e a CNBB instituiu o Movimento de Educação Popular (MEB) (GERMANO, 1997). Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017

Plano Nacional de Alfabetização, apoiado pelos ministros da época, Paulo de Tarso e Júlio Sambaqui.

Considerado subversivo pela classe dominante que viria a assumir o poder por meio da deposição de Jango e da implantação da ditadura, Paulo Freire foi exilado, dando início a um dos períodos mais férteis em termos de produção no campo da educação, fazendo com que suas ideias se tornassem conhecidas em todo o mundo.

Nesse período de exílio, Freire produziu uma de suas grandes obras *A pedagogia do oprimido*, obra publicada no ano de 1977, não se afastando das práticas dialógicas educacionais como “*Educação como prática da liberdade*”, concluída durante os primeiros anos no exílio e publicada no Brasil em 1967. Nessa época, Freire retoma reflexões feitas em sua tese “*Educação e atualidade brasileira*” com a qual concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação, Universidade do Recife. Na obra, organizada em quatro partes, o autor apresenta os fundamentos de sua visão pedagógica e, também, seu método de ensino.

Ao propor a educação como prática da liberdade, Paulo Freire (2008) apresenta sua concepção de ser humano e sua relação com/no mundo, ao afirmar que o humano é um ser de relações, em oposição à esfera animal, tipicamente de contatos. É o “[...] estar com o mundo [...]”, segundo ele, resultado de sua abertura à realidade, que faz do homem “[...] o ente de relações que é [...]” (FREIRE, 2008, p. 47).

Nesse aspecto, devemos destacar duas dimensões que estão intrinsecamente imbricadas no pensamento de Freire: as dimensões da consciência e da intencionalidade, tal como Husserl destacava. Husserl, grande nome da fenomenologia do século XX, influenciou de forma marcante o pensamento de Freire, juntamente com outros grandes pensadores – toda consciência é sempre uma consciência em relação ao mundo e a reflexão freireana terá isso como um de seus pilares fundamentais em relação ao processo de educar (-se). Toda e qualquer mediação pedagógica é perpassada por uma determinada finalidade. Educo a partir de uma certa intencionalidade.

Assim, a consciência assume um papel de fundamental relevância: ao tornar-se consciente do mundo ao seu entorno, torna-se consciente em relação a si mesmo e do papel social e político e sua ação de/para/com o mundo. Mundo, aqui, assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade – é na ação com o outro, no contato com ele, que o indivíduo se humaniza. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica, isolada do próprio movimento do mundo, da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. Como destaca o próprio Freire (2005a, p. 77) em *Pedagogia do Oprimido*, a educação, a partir desses princípios:

[...] não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...].

Para Freire (2008, p. 49), o ser humano é capaz de agir e de transformar a realidade, porque ele “existe” e não apenas “vive”, uma vez que não se reduz “[...] a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – [...] o homem pode ser eminentemente interferidor [...]”. Por ser um ente de relações, o ser humano se integra, participa, age. Essa integração, no entanto, “[...] se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica [...]” (FREIRE, 2008, p. 50). Esse aperfeiçoamento não é, portanto, algo que acontece naturalmente; é uma luta pela humanização, para afastar aquilo que é da esfera animal, que o faz acomodado ou ajustado. Uma luta contra a renúncia à capacidade de decidir, contra a massificação, a *coisificação* que, no entanto, requer uma “[...] permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação apreendendo temas e tarefas de sua época [...]” (FREIRE, 2008, p. 52).

Intrinsecamente ligadas a essas questões, são construídas as severas críticas que Freire (2005a) esboça à educação bancária, sobretudo na obra *Pedagogia do oprimido*. Se o ser humano é esse que se constitui a partir da própria transformação da realidade, a educação deve refletir esse movimento. E os processos de intervenção educativos, até então praticados, não refletiam isso. Ao contrário, refletiam uma concepção reprodutivista e alienante da prática e consciência social. Freire (2005a) irá denominar essa prática de “educação bancária”. Nela, o educando é coisificado, transformando-se em ser passivo e o mundo da vida, ou seja, de

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017

toda potência de vida, que é produzido a partir do momento em que nos permitimos desvelar novos sentidos e significados existenciais a partir de novas formas de olhar/sentir/experienciar o mundo, é destituído de sentido.

Na educação bancária, o saber se descola do próprio potencial político-existencial do ato de educar. A marca da morte do sujeito como ser autônomo e consciente é um traço que Freire (2005a, p. 75) distingue, aqui, ao nos explicar que tal concepção bancária “[...] no momento em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila [...]”.

Diferentemente disso, uma educação autêntica é aquela em que se lança outro olhar para o mundo que liga o educador e educando, abarcando novas possibilidades cognitivas, éticas e estéticas – que estão entrelaçadas em um movimento contínuo de pulsão, característico da existência como movimento da vida. Freire (2005a), na verdade, está dizendo algo sobre o que todo aparato técnico e científico construído pela modernidade não deu conta de fazer – ou sequer possibilitou o espaço para ser pensado: é preciso produzir uma educação que seja crítica e, ao mesmo tempo, problematizadora e mais humana. Nesse sentido, a democracia tem aqui uma função vital, pois, afinal, a consciência crítica, experimentada em uma sociedade aberta, democrática, só poderia emergir, plenamente, segundo Freire (2008), se fossem vencidos os riscos de uma consciência ingênua (fruto de uma sociedade fechada) ou de uma consciência mágica e, à medida que o homem/povo pudesse fazer escolhas conscientes.

Para ele, o Brasil atravessava, desde a década de 1930, uma transição, em que o povo se via, justamente, nessa condição de exigir a participação. Portanto, na passagem entre a consciência ingênua e a consciência crítica. Assim,

[...] Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência - ameaça as elites detentoras de privilégios (FREIRE, 2008, p. 63, grifo do autor).

Os padrões de conduta, na postura crítica, incomodam, alteram estruturas, mexem com privilégios e, por isso, geram reações que são posturas paternalistas e assistencialistas em nome de proteger o povo contra o que seria ameaça à *ordem*.

Nesse contexto, para Freire (2008, p. 66), era necessário ajudar o homem, o que significava “[...] ajudá-lo a ajudar-se [...] E fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.

Sendo assim, era necessário ajudar o homem para que sua emergência ocorresse de forma plenamente consciente e crítica. Essa ajuda só poderia acontecer por meio da educação, mas de uma educação

[...] que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2008, p. 65).

Uma educação, portanto, que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] Que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2008, p. 97-98).

Para alcançar esses objetivos, a educação deveria ser pautada na utilização de modelos e posturas diferentes dos que eram utilizados até então. Freire (2008, p. 115) propõe, assim, uma educação pensada e praticada a partir do diálogo, baseando-se: “[...] a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação”. Existe, aqui, portanto, a crítica – extremamente atual – do conhecimento entendido como acúmulo, passivo e acrítico, de informações. Partindo desses princípios, o conhecimento é algo vivo, marcado, sobretudo, pelo encontro do universo cultural e existencial dos sujeitos que se constituem nessa relação de ensino-aprendizado (FREIRE, 2005a). É importante também, notar que esse diálogo crítico e provocador, proposto por esse teórico da educação libertadora, produz uma

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017

dialética existencial que, por conseguinte, transforma o processo de conhecer o mundo (em sua dimensão histórica, política e social) em autoconhecimento.

Afinal, ao nos tornarmos conscientes daquilo que nós mesmos produzimos (ou seja, a cultura), existe a possibilidade de percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento sempre aberto a novas possibilidades de ser e existir. Desse modo, podemos notar que Freire (2005a) traz para o campo da educação uma ontologia do devir, que irá perpassar todo seu pensamento – o mundo, tal como o próprio homem, não é algo acabado, mas está em um movimento constante de vir a ser. E a própria crítica social que é inerente ao educar só faz sentido nessa dimensão – a transformação só é possível à medida que vivemos, de alguma forma, sob a égide da incompletude.

Nesse sentido, podemos retomar, em Freire (2005a), o sentido originário do conhecimento compreendido como *alétheia*, ou seja, como desvelamento. O sujeito não é um recipiente vazio ou um papel em branco a ser preenchido, mas traz consigo as marcas e os signos sociais que o constituíram. Desse modo, o ato de educar estaria próximo a *maiêutica socrática* (maiêutica, em grego significa parir, dar a luz). Tal como Sócrates, por meio do diálogo o educador, juntamente com o educando, problematiza e traz à tona uma série de conhecimentos que, de algum modo, já estavam ali. Conhecer se aproximaria, portanto, de um encontro entre sujeitos que, colocados em um movimento de abertura em relação ao mundo, procuraria desvelá-lo, trazendo à luz sua própria constituição – constituição essa que tanto deve ser compreendida como algo que pode vir a ser. Nessa dimensão, ainda, a conscientização, o compromisso, o cotidiano e a esperança surgem como forças propulsoras que lançam o educador à busca de novas possibilidades. Como Freire (2005a, p. 95, grifo nosso) irá destacar em *Pedagogia do oprimido* “[...] se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu *quefazer*, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso [...]”.

## 2 A PALAVRA É... CONSCIENTIZAÇÃO

Ao escrever *Conscientização*, Freire (1980) dividiu esse livro em três grandes eixos: o *primeiro*, de apresentação, encontro, no qual trata da origem do autor; o *segundo*, retrata a atuação do autor no Brasil e no Chile onde elaborou e aplicou seu método de alfabetização conscientização e o *terceiro*, em que apresenta o método freifreano e aplicação dele a partir do Círculo da Cultura e da educação como prática da liberdade.

Segundo Freire (1980, p. 25), “a consciência é um caminho para algo fora de si mesma que a rodeia e a apreende graças a seu poder de ideação. [Nesse sentido], [...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Em ambas as direções, todo pensamento pode ser comprovado na experiência de Angicos, no Nordeste, que se alastrou pelo Brasil, por meio da conscientização de massas pela participação popular e pela alfabetização dos adultos.

O período de exílio, apesar de ter sido uma situação abrupta, foi muito produtivo, tanto em produção teórica quanto em práticas. Uma delas foi a experiência de 1964, na qual, em dois anos, o Chile recebeu da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) uma distinção que o aponta como uma das cinco nações que melhor superaram o analfabetismo, tendo formado 100.000 adultos alfabetizados e 2000 coordenadores em 1968.

Partindo dos próprios saberes dos sujeitos envolvidos no processo, de suas necessidades, Freire (1980) propôs uma educação conscientizadora, que caminhasse pela investigação, tematização e problematização, chamada por ele de conscientização. Assim, conscientização consistiria em promover o autorreconhecimento do sujeito, o homem olhando-se a si mesmo e reconhecendo-se sujeito histórico, constituído de relação, culturas e saberes, sem maior ou menor importância, mas pelo viés da força da educação conscientizadora.

Aqui reside o compromisso da educação, compromisso esse que aparece em muitos de seus escritos e que está registrado, também neste artigo.

### 3 A PALAVRA É... COMPROMISSO

Em seu livro *Educação e mudança*, Freire (2005b) nos provoca às mudanças de âmbito individual e social. Propõe a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade mais consciente, refletindo o papel da educação e o compromisso dessa com sua proposta pedagógica.

Em sua perspectiva, a mudança de uma sociedade estabelece um pensar sobre nós mesmos, sendo preciso encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental que sustente o processo de educação. Esse núcleo sobre o qual nos fala, diz respeito ao inacabamento ou a inconclusão do ser humano. E, por considerar que o homem é um ser inacabado ele se educa. De acordo com Freire (*apud* TAYLOR, 2003, p. 71), “[...] somos seres humanos inacabados. E conscientes desse inacabamento, como seres incompletos, precisamos nos inscrever num permanente movimento de busca”. Dessa forma, “não é possível fazer reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2005b, p. 27).

Logo, a reflexão sobre o homem implica o verdadeiro compromisso com a realidade e com os homens concretos que nela e com ela estão. Se não for dessa forma, o que teremos são apenas consciências ingênuas desse homem. No entanto, não podemos perder de vista que vivemos em contextos que ameaçam, permanentemente, o compromisso verdadeiro do homem – as ameaças desse compromisso poderão provocar a alienação cultural a qual nossas sociedades estão submetidas.

Entretanto, o compromisso autêntico não pode ser manifestado diante da realidade como algo dado, estático e imutável. O compromisso com o homem concreto, com a causa da humanização, de sua libertação, precisa prescindir da ciência e da tecnologia com as quais vamos nos instrumentalizando para melhor lutar pelas causas sociais, pois “fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo, mas negar o projeto nacional” (FREIRE, 2005b, p. 25). Nesse sentido, precisamos, ao estar no mundo, saber quem somos. Assim, “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido

está em ser capaz de agir e refletir [...]” (FREIRE, 2005b, p.16), contudo, “[...] a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que [o homem] reflita sobre sua própria realidade” (FREIRE, 2005b, p. 30).

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber ser transformado pela sua própria criação, é capaz de se comprometer. É a capacidade de atuar, de operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. E, todo esse movimento só é possível por sermos seres históricos (FREIRE, 2005b). Assim,

[...] O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados” ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Desta forma, ao experiênciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2005b, p. 19).

Mas, o que é o medo? Para o autor em tela, o medo, quase sempre, resulta de um compromisso contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Como esse não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. No entanto, o autor nos adverte que o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, encontram-se convertidos em *coisas*. Dessa forma, o verdadeiro compromisso é sempre solidário, não pode se reduzir, jamais, a gestos de falsa generosidade, nem, tampouco, ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido. Logo,

[...] Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente (FREIRE, 2005b, p. 21).

É no compromisso do profissional que está a exigência de seu constante aperfeiçoamento. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo a visão ingênua por uma visão crítica da realidade, pois, “[...]”

Se o *meu* compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2005b, p. 22-23, grifo do autor). Dessa forma, “[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens [...]” (FREIRE, 2005b, p. 20).

Freire (2005b) nos alerta, porém, que não devo julgar-me, como profissional, *habitante* de um mundo estranho. Mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que deve se doar aos ignorantes e incapazes, como alguém que irá salvar os perdidos. Se assim procedo, não me comprometo, verdadeiramente, como profissional nem como homem. Simplesmente, me alieno.

Contudo, mudar não é fácil, pois, “[...] a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação [...]” (FREIRE, 2005b, p. 47). Tal fato significa que a tarefa fundamental do ser humano é ser sujeito de transformação e não objeto. Precisamos fazer nossas opções: ou aderimos à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem ou ficamos a favor da permanência – da alienação.

#### **4 A PALAVRA É... COTIDIANO**

No âmbito dessa libertação do humano, somos incitados a pensar que, ao escrevermos, temos que nos fazer presentes pela ausência, ou seja, essa “[...] possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo” (FREIRE, 1984, p. 14).

Nesse contexto, trazemos à reflexão o cotidiano do professor como forma de ousarmos, sem medo, à escrita dialógica, colocada a partir da motivação que nos ajuda a repensar práticas

educacionais, sociais, humanas e políticas, a partir de teorias que foram pensadas por outrem e agora, dialogadas.

Nessa relação dialógica e transformadora, colocamos o professor repensando sua prática, aliando-a a uma teoria que fundamenta, inquieta, amplia o olhar, a criticidade, a reflexão e a vontade de transformação social.

Diante da possibilidade de que a educação pode transformar a sociedade, numa visão de mundo antropológica e sensível, Freire (1984) *ilumina* professores e é *iluminado* a partir de formas de repensar práticas junto às teorias e aos diferentes saberes.

Em princípio, podemos pensar no saber acadêmico, porém, numa perspectiva freireana, faz-se necessário repensar o modo de dicotomizar saberes, pois, para ele, não havia saber melhor ou pior, apenas diferente e, nesse ponto, encontramos o grande desafio do professor atual que precisa perceber os imbricamentos existentes no currículo oficial e o que é saber popular.

Nessa urgência de repensar a educação, o professor necessita de novas formas de atuar cotidianamente, e “dessa forma” esse autor trouxe à luz esse fio condutor, pois possuía a consciência de que a prática deveria sempre estar aliada à teoria, no fazer histórico do povo. Assim, dizia que é preciso “[...] incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana”, pois, para ele, o ensino é o lugar da experiência humana (FREIRE, 1984, p. 13).

O grande desafio é, a partir dos diferentes saberes, provocar os estudantes, por meio do diálogo, a uma visão crítica da sociedade e dos poderes dominantes que oprimem os mais necessitados. Pensamos então, na realidade atual dos professores e até que ponto eles ainda não avançaram em seu pensamento crítico e autônomo conseguindo levar em frente uma discussão dialógica de anúncio e denúncia. Para que isso ocorra, precisam dar conta dos seus próprios saberes e da potência que o diálogo reflexivo pode provocar neles mesmos e em nós estudantes a partir do momento em que somos incluídos nessa busca, nesse rigor, já que “[...] eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso. O rigor é um desejo de saber, uma busca

de respostas, um método crítico de aprender. É também uma forma de comunicação que provoca o outro numa busca ativa” (FREIRE, 1984, p. 14).

O entendimento do quê, enquanto dirigente de um processo, preciso “fazer com o estudante” (FREIRE, 1984, p. 61) é que terá o seu diferencial apontado para a transformação. A qual não será unilateral; pelo contrário, atingirá todos, sem distinção. É a verdadeira busca do rigor dentro de uma pedagogia da libertação, ou seja,

[...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE, 1984, p. 46, grifo do autor).

Numa pedagogia dialógica, faz-se necessário respeitar os saberes dos estudantes, para assim motivá-los a partir do que lhes é caro e próximo. Essa motivação perpassa a ação, que deverá ser marcada, inicialmente, por um vínculo afetivo e de cumplicidade. Além de demonstrar afeto e cuidado com a forma de aprender de seus educandos, o professor também precisa ser um pesquisador e sua pesquisa inicial será conhecer os seus próprios alunos e quais as suas necessidades e saberes. Deve-se pensar o dia a dia na sala de aula, onde diferentes e diversas situações ocorrem e podem ser percebidas, dialogadas de forma que o estudante aprenda e ao mesmo tempo ensine. Nesses momentos, faz-se necessário um olhar amiúde, uma escuta de suas vozes, percebendo se, por meio desse diálogo, existem possibilidades de transformação crítica e criativa da sociedade, além do desenvolvimento holístico dos estudantes.

É preciso, ainda, que o professor conheça o ciclo gnosiológico pelo qual acontece a tomada de consciência do conhecimento. Segundo Freire (1984), temos dois momentos nesse ciclo. O *primeiro* momento é o da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O *segundo* é quando o conhecimento produzido é conhecido ou percebido, ou seja, é tomar consciência, é saber que sei. Nessa relação dialógica, os saberes se constituem e se tornam próprios da formação humana.

Assim, a apropriação do conhecimento acontece por meio da interação, do diálogo, da troca e do afeto, ou seja, a relação do ensino parte da produção de sentido para produzir novos

conhecimentos e aprendizagens, mas considerando sempre as ideias e as experiências trazidas pelos sujeitos. Percebe-se, então, uma mudança de atitude do estudante, que busca, por meio da educação, a interpretação, mediação, transformação e iluminação da própria realidade, da sua própria vida. Enfim, o estudante passa a conhecer.

[...] Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (FREIRE, 1984, p. 165).

Essa busca de conhecimento deve impelir estudantes e educadores à educação política, pois “A educação é um ato político!” (FREIRE, 1984, p. 60). A partir desse conhecimento/reconhecimento, o professor fará suas escolhas, ou seja, a favor de quem e contra quem está educando, e ainda a favor e contra o quê? Para o autor, ao fazer essas perguntas, revela-se ao professor o “[...] projeto político, o perfil político da sociedade, o ‘sonho’ político” (FREIRE, 1984, p. 60), e cabe a ele, em seu cotidiano, um aprofundamento na política e na pedagogia de oposição, e assim, fazer das palavras de Freire (1984, p. 60) suas próprias palavras:

[...] Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! [...] Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação.

## **5 A PALAVRA É... ESPERANÇA**

O livro *A Pedagogia da Esperança* (1992) foi um dos últimos a serem escritos por Paulo Freire. Nele, o autor assume uma posição exotópica em relação ao seu próprio trabalho e retoma alguns pontos importantes tratados em *Pedagogia do Oprimido*, relatando, por meio de narrativas, as suas experiências como educador. Assim, ao retomar o texto, Freire (1992, p. 34) se propõe a ir “[...] apanhando aspectos do livro que tenham ou não provocado críticas ao longo desses anos, no sentido de explicar-me melhor, de clarear ângulos, de afirmar e de reafirmar posições”.

Ao longo do seu texto, o autor nos revela a importância de uma postura coerente entre o dito e o feito, assumida nos tempos da mocidade e que, agora, sendo confrontada com os atuais momentos de indignação contra o descaso com a educação brasileira, torna-se tão atual e necessária. Essa postura coerente que, nos impele à ação esperançosa, pois,

[...] o povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 1992, p. 5).

Para Freire (1992, p. 5), a esperança e o sonho são “[...] elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes [...]”. Nessa perspectiva, a esperança não se configura apenas no plano das ideias e da subjetividade, mas ela se ancora na prática. Esperança que se torna realidade à medida que nos propomos a assumir a educação como ato político. Dessa forma,

[...] pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (FREIRE, 1992, p. 5).

Por isso, ele afasta-se do discurso “piegas” e reafirma que esperança e luta não se excluem; ao contrário, são inseparáveis na busca por um mundo mais justo e humanizado.

Nesse contexto, *A Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido traz, de forma bem clara, as concepções de Freire (1992) sobre uma educação progressista e a análise de algumas críticas dirigidas a ele nos anos 1970, especialmente, no que se refere à linguagem. Sendo a educação um processo, não apenas pedagógico, mas também político e econômico, valorizar a linguagem e a cultura dos alunos das classes populares é fundamental. A esse respeito, Freire (1992) discute um dos seus conceitos basilares em prol de uma educação libertadora: a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É por meio da linguagem que alunos e professores podem refletir criticamente sobre a realidade histórica em que estão inseridos. Desse modo, embora a experiência do aluno seja o ponto de partida de um professor progressista, o professor deve ser o responsável pelo ensino elaborado e

sistematizado. Nesse aspecto, o autor pondera que “[...] partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-la não é ficar nele [...]” (FREIRE, 1992, p. 37). Assim, a postura do professor nunca será neutra.

Podemos perceber que, na perspectiva freireana, a educação não é um processo de transmissão e recepção de saberes, denominada pelo autor de *educação bancária*, em que, ao aluno, cabe apenas assimilar o conhecimento do professor. Ao contrário, a educação libertadora pressupõe um processo dialógico, que não seja apenas retórica, mas que promova, ao mesmo tempo, uma prática democrática e emancipadora. Enfim, “[...] uma pedagogia da esperança porque ‘molhada’ na dialogicidade, na utopia e na libertação dos homens e das mulheres” (FREIRE, 1992, p. 125).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios da Educação, na atualidade, está em reconhecer que a educação não é uma questão de técnica, mas é um ato político. Freire vai de encontro ao tecnicismo e nos propõe uma educação *humanizadora e dialógica*. *Humanizadora*, no sentido de reconhecer no semelhante o direito legítimo de apropriação dos bens culturais e materiais disponíveis na sociedade. *Dialógica*, porque é por meio da linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos históricos e sociais. Reconhecer que a Educação pode contribuir para um mundo mais justo e humano torna o discurso de Freire muito atual, visto que ainda vivemos em um tempo de preconceito e exclusão. É urgente e necessário que essa compreensão nos alcance enquanto educadores e se transforme em decisão política rumo a uma educação emancipadora.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 391-395, ago. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaret (Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-71.

**Trabalho recebido em:** 20/08/2016

**Aceito em:** 07/01/2017

**Publicado em:** 30/06/2017

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO:**

GUIMARÃES, Alessandro *et al.* A palavra é... Paulo Freire. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2017