

Ira Shor e Paulo Freire: a superação do distanciamento físico-temporal pela identificação no campo das ideias

SAMPAIO, Margarete¹
GUEDES, Marília Gabriela de Menezes²

RESUMO

Intitulada *Ira Shor e Paulo Freire: a superação do distanciamento físico-temporal pela identificação no campo das ideias*, a entrevista realizada com o educador norte-americano apresenta o contexto de aproximação entre os dois educadores progressistas. De diferentes nacionalidades, mas identificados pela matriz problematizadora do conhecimento, Paulo Freire e Ira Shor escreveram o primeiro livro dialogado: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. A identificação estabelecida entre os dois defensores da pedagogia crítica se deu nos anos 1980, quando Ira trabalhava com jovens das camadas populares de Nova York. Inquieto e desejoso por levar para a sala de aula a realidade dos educandos, encontrou na obra de Freire o esteio para uma formação contra-hegemônica, suprimindo uma lacuna histórica. Segundo Ira Shor, Paulo Freire traz uma contribuição epistemológica diferenciada para subsidiar práticas pedagógicas docente-discentes delineadas pela participação no processo crítico do ensinar-aprender.

Ira Shor e Paulo Freire. Pedagogia crítica. Educação contra-hegemônica.

Ira Shor and Paulo Freire: overcoming the physical-temporal distance by identifying in the field of ideas

ABSTRACT

¹Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará Universidade Estadual do Ceará, E-mail: margarete.sampaio@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0704-0131>.

²Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marilia.guedes@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4198-5390>.

Intermediação: Danielle Laet Silva Galvão Mestranda em Saúde da Criança e do Adolescente Universidade Federal de Pernambuco E-mail: danielle.galvao@ufpe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3897-5212>

Revisora independente: Aguinaira Sara Sial Lucena

Tradutor: Rodrigo Gouvêa Rodrigues. Mestre em Letras. Editor Executivo da Revista Inter-Ação e Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Goiás. E-mail:

rodrigogouvea@ufg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9133-1603>

This interview, entitled Ira Shor and Paulo Freire: the overcoming of physical-temporal distancing in the field of ideas, conducted with the American educator, presents the context for the affinity between two progressive educators. From different nationalities but identified by knowledge's main challenges, Paulo Freire and Ira Shor wrote together the first "talking book": *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. The identification established between the two defenders of critical pedagogy took place in 1980s when Ira worked with young working-class in the city of New York. While Ira was restless and eager to bring the reality of the students to his classes, he found in Freire's works the basis for a counter-hegemonic formation by filling a historical gap. According to Ira Shor, Paulo Freire makes a distinctive epistemological contribution to subsidize pedagogical practices of teachers and students that are delineated by the participation in the critical process of teaching-learning.

Ira Shor and Paulo Freire. Critical pedagogy. Counter-hegemonic education.

**Ira Shor y Paulo Freire:
superando la distancia físico-temporal identificándose en el
campo de las ideas**

RESUMEN

Esta entrevista, titulada Ira Shor y Paulo Freire: la superación del distanciamento físico-temporal en el campo de las ideas, realizada con el educador estadounidense, presenta el contexto de la afinidad entre dos educadores progresistas. De diferentes nacionalidades pero identificados por los principales desafíos del conocimiento, Paulo Freire e Ira Shor escribieron juntos el primer "libro hablado": *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. La identificación que se estableció entre los dos defensores de la pedagogía crítica tuvo lugar en la década de 1980 cuando Ira trabajaba con jóvenes de la clase trabajadora en la ciudad de Nueva York. Si bien Ira estaba inquieto y ansioso por llevar la realidad de los estudiantes a sus clases, encontró en las obras de Freire la base para una formación contrahegemónica llenando un vacío histórico. Según Ira Shor, Paulo Freire hace un aporte epistemológico distintivo para subsidiar las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes que se delimitan por la participación en el proceso crítico de enseñanza-aprendizaje.

Ira Shor y Paulo Freire. Pedagogía crítica. Educación contrahegemónica.

Prof. Dr. Ira Shor

Assumidamente um educador progressista, Ira Shor tem vasta trajetória acadêmica, com atuação na graduação e na pós-graduação como professor da City University of New York's Graduate Center (Phd Program in English) e no Departamento de Inglês do College of Staten Island (CSI). A aproximação com Paulo Freire, nos anos 1980, se deu a partir da opção de ambos pela pedagogia crítica, quando Ira trabalhava com jovens das camadas populares de Nova York. A concepção problematizadora do conhecimento é a temática central da obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, em que Paulo Freire e Ira Shor dialogam sobre a possibilidade de que as ações e relações presentes na sala de aula sejam mediadas pela realidade dos educandos.

Na entrevista concedida às professoras Margarete Sampaio e Marília Gabriela de Menezes, Ira Shor reconhece ter encontrado na obra de Freire o esteio para uma formação contra hegemônica e uma contribuição epistemológica diferenciada para subsidiar práticas pedagógicas docente-discentes delineadas pela participação no processo crítico do ensinar-aprender. O educador americano considera que a morte de Paulo Freire “deixou no mundo um imenso vazio que ninguém foi possível de preencher”. Destaca, ainda, que Paulo Freire ofereceu uma teoria e uma prática concreta para a sala de aula na perspectiva de educação libertadora, delineada pelas relações entre escola e sociedade.

Como aconteceu o seu encontro com Paulo Freire? Em qual espaço-tempo ele se deu? E no campo das ideias, como ocorreu?

Ira Shor: Meu encontro com Paulo Freire ocorreu mais de 10 anos após estudar seu trabalho e experimentar, em minhas aulas, seus métodos. Há cinquenta anos eu era um jovem professor em uma faculdade de classe



operária em Nova Iorque em que eu ensinava produção da escrita a estudantes que haviam tido dificuldades durante o ensino médio e, geralmente, não gostavam de escrever. Antes de me juntar ao corpo docente dessa faculdade, eu fiz parte de movimentos de massa dos anos 1960 até o fim da guerra do Vietnã, contra o racismo, pela igualdade às mulheres, para o resgate ambiental do nosso planeta etc. e continuei como professor nos anos de 1970. Como professor em uma faculdade da classe operária em que alunos não estavam ainda envolvidos em movimentos de protestos, eu queria que minhas aulas e turmas ultrapassassem os caminhos com os tumultos democráticos da época. No entanto, eu não tinha treinamento enquanto um

professor crítico. Não tinha como aprender a ser um professor crítico naqueles dias. Foi então que eu comecei, de um modo até confuso, a copiar métodos tradicionais que a mim foram ensinados ao longo do tempo, mas com novas técnicas. Os resultados foram mistos e eu fiquei frustrado comigo mesmo, não com os alunos, que foram na verdade legais comigo e toleraram minhas confusões. Talvez eles pudessem dizer que eu estava feliz em ser o professor deles; não os julgava pelos meus erros e estava interessado em aprender o que realmente importava para eles. Eu também falava como um local da classe operária da cidade de Nova Iorque crescido no sul do Bronx, então minha própria voz não era de professorado ou elite. Em meu discurso também ecoava aqueles de meus alunos. Mas meu método de ensino não era coerente e ainda muito centrado no professor.

Certo dia, antes de uma aula, eu estava comendo um hambúrguer na cafeteria e, de modo impulsivo, decidi levar um para a aula. Por razões desconhecidas eu decidi que deveria fazer uma aula sobre hambúrgueres naquele dia. Eu não planejei isso na noite anterior, enquanto preparava a aula. A intuição me levou a comprar, de modo impulsivo, um segundo hambúrguer e entrar na sala segurando um na minha mão. Dei um salto espontâneo no meu sentido e no que fazer depois disso.

Na aula, eu me juntei a um círculo em que os alunos estavam sentados e ergui o hambúrguer para que todos pudessem ver. Eu disse: *que tal nós discutirmos e escrevermos sobre hambúrgueres, hoje?* Os alunos ficaram animados e interessados. Eu entreguei o hambúrguer à aluna próximo a mim, a pedi para olhar para ele com cuidado, passá-lo para a próxima pessoa e assim por sucessivamente. Enquanto o hambúrguer circulava, eu perguntava a cada aluno para descreverem por escrito o que ela, ou ele, observava e sentia em ver o hambúrguer de perto. Quando todos tiveram a chance de observar e escrever, eu pedia aos alunos para lerem a pequena redação deles para cada um em grupos de três. O ambiente ficou preenchido com suas vozes animadas e suas gargalhadas. Eles tinham comido muitos hambúrgueres; alguns trabalhavam longas horas em restaurantes de *fast-foods* onde eles cozinhavam e serviam muitos outros mais. Mas, hambúrgueres nunca tinham feito parte de uma lição para suas aulas de escrita. Mais tarde, em meus livros, eu descreveria esse momento pedagógico como “extraordinariamente (re)experenciando o comum”. Alguns alunos se voluntariaram e leram suas descrições para toda a sala verbalizando diferentes modos que eles perceberam e sentiram esse mesmo objeto, que lhes era familiar. Então, a partir das palavras deles, eu improvisei perguntas que lhes chamassem a atenção. *Por que comemos tantos hambúrgueres? O que as pessoas comiam antes dos fast-food fazerem do hambúrguer um item sempre próximo, às mãos?* E então foi assim que eu “tropecei” no que Paulo Freire chamou “palavras e temas geradores” tiradas da vida cotidiana de estudantes e

reapresentá-las como assuntos para aulas críticas de escrita.

Depois do hambúrguer eu coloquei as cadeiras desconfortáveis da sala de aula como objetos de estudo, pus uma cadeira no centro da sala e perguntei aos alunos para escreverem o que eles viam e como se sentiam sobre aquilo. Eu perguntei: “*A cadeira é confortável? É legal olhar para ela? O que vocês gostam e não gostam sobre a cadeira? Por que a faculdade escolheu esta cadeira para os alunos? O professor ou diretor se sentam em cadeiras como esta? (Por que não?) Os alunos na Harvard possuem cadeiras como essa? Que tipo de cadeiras para sala de aula vocês escolheriam?*”

186

Enquanto eu estava tudo isso, um colega me disse que havia um homem no Brasil que escrevia sobre o que eu estava fazendo, Paulo Freire, e me indicou *A Pedagogia do Oprimido*. Eu comprei o livro e foi para mim como um nascer do sol após uma longa e escura noite. Eu li outros livros de Paulo. Havia uma filosofia e prática testada e desenvolvida antes de “tropeçar” nas minhas próprias aulas. Paulo deu nomes e explicou as ferramentas para ensinar alfabetização crítica. Foi maravilhoso.

Nesses poucos anos, testando e lendo Paulo, eu escrevi meu primeiro livro *Critical Teaching and Everyday Life* em 1979. Depois que ele foi lançado eu comecei a viajar para dar palestras para professores. Eu fui convidado para a Universidade de Michigan para trabalhar com um novo programa de doutorado para professores de faculdades comunitárias. Eles diziam que meu livro foi o primeiro, que eles leram, que dialogava com suas experiências no ensino de alunos de faculdade da classe operária.

Eu passei uma semana maravilhosa com eles, mas depois que eu saí, Paulo Freire visitou *Ann Arbor* em 1981 e um dos professores desse programa de doutorado entregou-lhe uma cópia do meu livro dizendo que havia pessoas na América que gostavam de suas ideias e queriam usá-las. Paulo levou meu livro para o Brasil e o leu.

No ano seguinte, ele conseguiu meu endereço e me escreveu uma carta. Eu abri minha caixa de correspondência em Manhattan e encontrei um fino e azul aerograma do Brasil com o nome do Paulo e o endereço nele. Eu fiquei impressionado em ver que Paulo Freire tinha me escrito à mão uma carta. Foi um maravilhoso recado que dizia “Obrigado por todas as lindas palavras”. Eu fiquei tão feliz... eu senti que estava flutuando. Então, para minha surpresa, no ano seguinte ele me ligou da Universidade de Stanford, na Califórnia, e me pediu para juntar-me a ele em um seminário. Isso foi em julho de 1983, momento que eu estava enfrentando um prazo limite para terminar meu segundo livro e não poderia viajar. Foi então que Paulo me disse ao telefone que ele estaria em Amherst, Massachusetts, em fevereiro de 1984, e perguntou se eu poderia encontrá-lo lá. Claro que eu disse que sim.

Chegou fevereiro de 1984, eu vi Paulo pela primeira vez em uma pizzaria em Amherst. Quando entrei ele se levantou e me abraçou. Foi muito gracioso, caloroso e afetuoso e eu fiquei comovido. Depois daquela recepção, eu passei vários dias frequentando suas sessões, comendo com ele e conversando. Eu fiz mais duas viagens a Amherst naquele fevereiro e ele me convidou para subir ao palco e falar com ele e dialogar com o público, me apresentando “como um dos meus filhos”. Aquilo foi muito estimulante para mim. Antes de deixar Amherst, na minha visita final, eu disse ao Paulo para escrevermos um livro juntos sobre as questões que professores Norte Americanos mais perguntavam sobre prática pedagógica. Eu disse a ele que eu viajo por todo os Estados Unidos fazendo *workshops*, com professores, nos quais as mesmas questões continuam aparecendo. Deveríamos fazer um livro juntos sobre tais questões? Paulo então me olhou e imediatamente respondeu: “Vamos começar amanhã”.

Ele propôs que nós fizéssemos um diálogo colaborativo sobre diálogo como método de ensino e aprendizagem, e chamou o chamou de “a talking book” (um livro falante). Eu fiquei inspirado pela ideia. Então, eu esbocei alguns capítulos antes de deixar Amherst e fui para casa em Nova Iorque onde construí uma tabela anotada de conteúdos. Nós nos encontramos mais duas vezes na primavera de 1984, uma vez em Nova Iorque e uma vez em Michigan. Concordamos na tabela de conteúdos e planejamos começar “talking” com o livro em Julho de 1984, data que estaríamos em Vancouver, Canadá, por um mês, fazendo uma aula de educação adulta.

Eu me instalei lá por 10 dias, frequentando sua aula todas as manhãs das 8h às 12h. Todas as tardes, às 16h, nós digitávamos nosso diálogo na questão central posta para cada capítulo do livro, trabalhando até as 20h quando saíamos para um restaurante brasileiro para comermos, tomarmos vinho e contar histórias. Sua aula no outro dia começaria novamente às 8h. Ficamos nessas atividades por 10 dias, eu levei horas de fitas gravadas para Nova Iorque e converti todo o conteúdo para diálogos verbais aos capítulos impressos.

Pelos dois anos seguintes, nós nos encontrávamos sempre que Paulo viajava para América do Norte, um editando e revisando o rascunho do outro, digitando mais diálogos entre nós até que o primeiro “livro falante” foi publicado em 1986 em inglês como *A Pedagogy For Liberation*; no ano seguinte em português, no Brasil, com o título *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Mais tarde, ele foi traduzido para o Chinês, Hebreu, Grego e Catalão. Eu fui convidado para ir à Grécia na primeira publicação lá.

Há 35 anos, o “livro falante” estabeleceu um novo gênero de escrita e tem sido amplamente lido. Assim, essa é a história de como eu conheci Paulo Freire e escrevi um livro com ele. Em resumo, essa foi minha grande fortuna

em encontrá-lo, conhecê-lo e trabalharmos próximos por vários anos, a melhor educação que eu tinha esperança de ter.

Quando o livro estava na imprensa, no final de 1986, a primeira e amada esposa de Paulo, Elza, faleceu, de repente, após 43 anos de casados. Paulo mergulhou em uma profunda tristeza e luto; ele mal podia falar ao telefone quando eu ligava. Então, viajei para São Paulo para estar com ele e fiquei em sua casa por uma semana, confortando-o. Aconteceu que meu aniversário era naquela semana e quando Paulo soube, ele organizou três festas para mim três noites seguidas.

Poucos anos depois, quando ele se casou novamente, ele e sua amada Nita vieram para a cidade de Nova Iorque na sua lua de mel e eu os levei aos teatros, clubes e restaurantes, celebrando. Ele e Nita retornaram a Nova Iorque em 1991 para uma conferência de aniversário de 70 anos que eu ajudei a organizar aqui. Em março de 1997, nós nos encontramos para almoçar em Manhattan e ele estava indo para Harvard para planejar uma residência para o semestre de outono, lá. Planejamos nos encontrar lá para que eu pudesse trazer um grupo de jovens professores desenvolvendo pedagogia para a classe trabalhadora. Mas, seis semanas depois do nosso almoço em março, veio a terrível notícia sobre a morte de Paulo. Ele não parecia estar bem quando almoçamos em Manhattan. E, de repente, ele se foi, o professor mais importante que eu já tive; e eu comecei meu próprio luto por sua perda. Sua morte deixou no mundo um imenso vazio que ninguém foi possível de preencher.

Professor, fale-nos sobre a presença do pensamento de Freire em sua reflexão sobre a prática educativa? Que contribuições ele aportou à sua reflexão pedagógica?

Ira Shor: Paulo ofereceu uma teoria da educação libertadora que incluiu uma prática concreta para a sala de aula. Esta teoria e prática estava situada no poder das relações entre escola e sociedade. Seu método era um guia prático ao ensino da democracia e contra dominação. Essa crítica de dominação e desigualdade nas salas de aulas e na sociedade inclui prática de sala de aula para todos os professores que querem questionar o *status quo*. Incluída nessa abordagem estava a noção de Práxis de Paulo. Ele chamada educação libertadora “ação cultural para a liberdade” e a descrevia como prática social na sociedade para criação de seres humanos.

Cada prática é baseada em uma teoria ou ideologia que guia a ação, então quando nós estudamos qualquer prática social – incluindo o ensino e a aprendizagem – nós nos envolvemos no que Paulo chamada de “contexto teórico” da reflexão, uma investigação mútua das nossas ações e realizações,

no sentido de conhecer nossa experiência social criticamente e intervir no intuito de fazer as coisas diferentemente quando deixamos o cenário do estudo. Isso tornou a educação libertadora em Práxis ação no mundo seguida por reflexão em nossas ações, num círculo de estudo dialógico em que usa a mais poderosa ferramenta da linguagem do ser humano para se fazer conhecimento que é, então, seguido pelo retorno de nossas ações no mundo com novos conhecimentos e novos planos para como ter as coisas feitas e realizadas.

Esse é o ciclo da Práxis de Paulo ensinado para compreender como a educação dialógica poderia ser um instrumento poderoso para nos preparar a reconstruir o mundo que já estamos construindo.

189

Práxis é um processo de problema resolvido para estudo e ação. Refletir mutuamente, em sala, os problemas postos, nós discutimos o que nós já sabemos e não sabemos, porém, precisamos saber o que estamos e não fazendo bem; o que mais temos que fazer que não estamos fazendo para mudar nossas condições.

A linguagem utilizada no diálogo de resolução de problema era um meio de releitura da nossa situação social e, até mesmo, de repensá-la. Mas você não precisa utilizar essa práxis pedagógica somente de forma informal em salas de aula; sempre que seres humanos estão de igual para igual para refletir mutuamente suas condições, eles estão engajados no fazer conhecimento para transformar o contexto mundial deles.

O poder desse método dialógico de solução de problemas é seu questionamento implícito do *status quo*. Um objeto de estudo está sobre a mesa para inquérito mútuo. A crítica implícita do material se torna explícita quando perguntamos o que é bom e o que é ruim sobre tal condição.

A teoria e prática da educação libertadora de Paulo influenciaram minha própria prática de ensino. Eu comecei a testar diferentes modos de escrita, leitura e discussão como ferramenta para reflexão crítica dos temas sociais que eu colocava como problemas em sala. Eu perguntava aos alunos, com frequência, para julgarem diferentes aspectos dos problemas postos e incluía, em cada atividade, a pergunta “O que você acha?” para que então os alunos pudessem praticar explicando, explicitamente na escrita, como eles avaliavam o material à mão.

Pelo fato de Paulo enfatizar que alunos deveriam ser ativos em sala, como agentes cognitivos emitindo opiniões, questionando e propondo teorias, eu comecei a pedir que escrevessem mais, em sala, como ferramenta de participação e os consultava na aula e no planejamento dela. Para convidar mais alunos para responsabilidade de construir conhecimento e mais responsabilidade em sala, eu organizava um “Grupo após-aula” de voluntários

que se encontravam comigo, após cada aula, para, imediatamente, refletirem quão bem a aula anterior havia sido, de acordo com eles.

Nesse grupo, eu começava por revisar meu plano de aula daquele dia e pedia lessem, escrevessem e discutissem sobre certas questões. Então, eu perguntava:

“Essa aula foi útil/boa? Ela manteve seu interesse? Você sentiu que estava aprendendo algo nessa aula? Quais atividades em sala foram as melhores? Quais você não foi bem? Deveríamos refazer algo em nossa próxima aula? Em que momento eu estava sendo um bom professor? Em que momento eu disse algo que ninguém pode entender? Eu dava atenção aos apontamentos dos alunos e os respondia adequadamente?”.

190

Essas sessões pós-aula mostraram ser algumas das horas mais importantes de intervenção pelos alunos. Após um tempo, acostumando-se aos poucos a fazer críticas ao professor, pessoalmente, os alunos se mostravam mais confortáveis e honestos nas avaliações da aula. Minha pergunta final para cada encontro após aula era:

“O que eu, o professor, deveria fazer diferente na próxima aula?”

O que eu deveria incluir no planejamento de aula para nossa próxima sessão?”.

As sugestões deles permitia que planejassem comigo as aulas. Eu tentava inventar práticas que se aproximassem à forte ênfase de Paulo Freire no “horizontalismo” ou na solução da contradição aluno-professor que ele percebia como primeiro problema da pedagogia.

A relação de poder na sala de aula deveria ser horizontal e não vertical; o diálogo é uma prática horizontal de pessoas se conhecendo mutuamente para aprender algo. Então, para fazer os planos de aula com os alunos é uma ideia maravilhosa, muito democrática que eu aprendi nas escritas de Paulo.

Na continuação do seu diálogo com Paulo Freire, qual a temática que consideraria relevante para o debate educativo, que seria de grande interesse para a atual realidade brasileira?

Ira Shor: O ponto político inicial de Paulo na escola e na sociedade foi a “humanização”. Paulo acreditava que o projeto inerente dos humanos era preencher suas potencialidades humanas, se tornarem mais humanos em tudo que pudessemos fazer, construir ou de fazer parte de algo.

A humanização foi um processo contínuo através das idades e da vida pessoal das pessoas. Paulo acreditava que sermos seres históricos inacabados, que se tornam mais finalizados enquanto vivemos, aprendemos e

agimos na sociedade. Para continuar a desenvolver nossa humanidade, nós precisávamos de um processo contínuo que traga o melhor em nós mesmos.

Nossa humanidade envolve nossa capacidade de amar, compreender, sermos imensamente produtivos pelo trabalho cooperativo e de dividirmos nossas riquezas para que tudo seja provido e para que ninguém seja relegado à indignidade e empobrecimento. Esses são os presentes essenciais que Paulo compreendeu, enquanto nos fazia mais humanos ao desenvolvê-los. E, para desenvolvê-los, os humanos precisavam crescer nas sociedades da liberdade, igualdade, amor e doação.

Sem esse contexto histórico do crescimento humano, nós ficamos mal desenvolvidos e desumanizados. Desumanização, para Paulo, era o contexto das nossas atuais sociedades da grande desigualdade econômica, com vasta riqueza e poder nas mãos de algumas grandes oligarquias, que mantém seus privilégios acima da maioria, com instrumentos cruéis de violência policial e militar.

Como Paulo observava, durante nossas ações, enquanto nos tornamos mais humanos em tudo que fazemos, nós precisamos de uma educação que nos liberte das forças, que estão no poder, e que nos desumanizam. Ele chamava tal educação de “ação cultura para a liberdade” e desenvolveu a teoria e a prática para implementar essa educação como uma ferramenta para construir uma sociedade com políticas humanizadoras, instaladas acima das que fossem desumanizadoras.

Paulo pôs a resolução de problemas e a crítica pedagógica enquanto práticas humanizadoras para o ensino e a aprendizagem. Ao estudar horizontalmente, para examinar nossas condições, nós podemos aprender o motivo pelo qual o mundo é desumanizador; o que precisamos fazer para mudá-lo e como ganhamos o poder para reconstruir o mundo no qual nossos trabalhadores já o estão fazendo.

Pela ação cultural para a liberdade, nós destacamos as ferramentas humanas que já possuímos – a capacidade para comunicação simbólica e análise, a habilidade de trabalhar cooperativamente e a habilidade de fazer coisas podem intervir na mudança do mundo – e, então, engajamos na ação para transformar nossas condições, incluindo as forças e arranjos que nos desumanizam. Tornar-se mais humanos está intrinsecamente ligado à oposição das condições e forças que se beneficiam da nossa desumanização. Qualquer processo, qualquer sociedade, qualquer sistema político ou econômico que possa interferir em nossa construção de humanização, é opressivo. E são essas situações que ele significava na pedagogia do oprimido, aprendendo que empoderar nossas habilidades era ganhar o poder da humanização.

Nós humanos estamos sempre envolvidos na construção do nosso mundo, mas não controlamos os valores morais dessa construção porque estamos organizados na construção de um mundo que desumaniza a vasta maioria, enquanto enriquecemos e empoderamos a pequena maioria, a oligarquia que Paulo chamava “o poder agora no poder”.

Aquela oligarquia instalou o que Paulo nomeou “pedagogia bancária”, conhecimento oficial já trabalhado com antecedência e em parceria com alunos passivos por um professor que os transmite, leitura pela leitura. Ele dizia que alunos num processo passivo estavam sofrendo de “doença narrativa”. Somente o professor narrativo, em tal processo, era ativo e cognitivo.

192

Os alunos, com suas vozes negadas, eram presos num processo longo de desumanização, drenando deles os presentes humanos da fala, do debate, do questionamento, da teorização, da conceitualização etc. Uma pedagogia humanizadora posiciona alunos enquanto agentes de seu próprio aprendizado e que devem ser construtores de conhecimento.

Paulo propôs que todos os alunos deveriam participar na construção do conhecimento, assim como todos os cidadãos devem ser agentes cívicos participando na construção da política de sua sociedade. Assim era como a educação libertadora de Paulo se correlacionava ao seu entendimento de direitos democráticos no mundo.

De forma tradicional, a educação padrão agia contra a democracia na escola e na sociedade, em que era fundamental aos alunos se tornarem mais humanos. Isso foi o coração de sua crítica da educação tradicional e ainda é relevante hoje porque a educação atual está sendo intensamente padronizada e dominada de cima para baixo, enquanto a riqueza e poder na sociedade estão sendo consolidadas nas poucas oligarquias no topo.

A escola e a sociedade permanecem desumanizando. As aulas tradicionais, assim como a sociedade seu projeto predatório para o mercado de trabalho, mercado de habitação hostil, alimentação cara, cultura de massa violenta e políticas racistas, oprimem e suprimem a humanidade dentro de nós.

Nesse sentido, o que eu geralmente digo aos professores, quando converso com eles, é que nossas aulas não podem ser planejadas do lado de fora e não podem ser defendidas do lado de dentro. Então temos que aprender como instalar a humanização, as aulas pedagógicas críticas; e temos que montar movimentos e organizações fora da sala de aula para ganhar poder para defender a pedagogia humanizadora nas salas de aula e políticas humanizadoras na sociedade. Isso é agora principal, tarefa urgente dos professores, alunos e pais – como defender a escola e as salas de aula universitárias da profunda dominação pela padronização da desumanização. Isso vai requerer movimentos consolidados e trabalho unido de professores e

outros trabalhadores para mudar as políticas dos governos dominados pela riqueza e poder, que estão interessados em forçar mais currículo de forma online.

Aprendizagem online, com computadores amplia o método bancário da educação que Paulo criticava há décadas. Computadores automatizam o monólogo a partir da tela para os olhos dos alunos. Doença narrativa é amplificada pela entrega digital do conteúdo oficial da canalização dos professores. Ao invés disso, temos que propor um ensino presencial de diálogo e com aprendizagem com salas, menos lotadas, contra a difusão de instrução digital se espalhando na onda da pandemia.

193

Paulo acreditava que o *status quo* nos desempodera, nos amedrontando para além da capacidade de agir contra nós. Temos um nome para isso e ele chamou de *A Viabilidade não Testada* e por isso ele queria dizer “cuide do seu mundo, saia nessa sociedade na qual sua vida faz parte e use sua mente crítica que estamos desenvolvendo em sala de aula para diálogo crítico e os organize e encontre onde estão os espaços abertos para agir contra o *status quo*, onde o *status quo* é mais vulnerável e, também, tem menos poder de te punir”.

Paulo encorajou uma etnografia política de nossa situação para descobrirmos onde o *status quo* é mais fortemente enraizado e onde os poderes acima de nós são menos capazes de agir contra oposição. Como descobrimos que Paulo chamou de menos defendido e geralmente espaços ignorados para trabalhar contra o *status quo*? Paulo chamava as forças da oligarquia agora dominando a sociedade de “o poder agora no poder”, mas ele teorizou que a dominação tem um perfil desigual, mais fortes em alguns lugares e mais fracos em outros.

Essa arqueologia das relações de poder é um legado importante da pedagogia do oprimido de Paulo, que ele desenvolvimento para a transformação democrática na sociedade como um todo. As preocupações de Paulo pelos direitos democráticos e humanização, tanto na escola quanto na sociedade, são ainda urgentes e relevantes. Ele perseguiu essas metas igualitárias antes do brutal golpe de estado no Brasil em 1964. Viveu para ver duas décadas do neoliberalismo instaurar austeridade e autoritarismo ao redor do globo.

Desde sua morte em 1997, a imposição violenta da autocracia e das dificuldades do topo em relação à maioria, tem acelerado. Mais importante do que a forma de nos vermos enquanto atores políticos no mundo, a pedagogia de Paulo procurou desenvolver agentes civis da base para o topo, que os inseria enquanto candidatos democráticos nas lutas de poder que os envolvessem.

Nós temos agora uma economia neoliberal mundial. Nada vale mais em um mundo global econômico do que o sistema privado controlado pelo mercado. Tal sistema demanda que todos nós nos tornemos conformados e contribuidores produtivos para o gigantesco fluxo de faturamento que flui para as mãos de oligarquias mais e mais ricas. A única educação de massa que importa para as oligarquias é mostrar às disciplinas escolares suas centenas e milhares de estudantes na produção de faturamento para os que geram *status quo*. Nem democracia, nem igualdade, nem paz, nem meio ambiente pode salvar um mundo superaquecido.

Certamente, nunca a humanização de mulheres e homens de todas as cores em todas as nações que produziram mais riquezas para poucas famílias e mais fome, pobreza e insegurança para mais famílias, isso tem acontecido de forma que nunca aconteceu. A riqueza inimaginável do mundo coincide com toneladas de milhões de desabrigados e de crianças deslocadas e desalojadas com fome. No auge da riqueza mundial nós também temos um auge de humanos desesperados. Isso é uma desgraça moral. É impossível tolerar tal desumanização fugitiva. Paulo Freire recusou-se a aceitar esse *status quo*. Em seus livros e em seus trabalhos enquanto educador da nação do Brasil e enquanto educador para as pessoas do mundo, ele escolheu uma vida em oposição ao *status quo*.

IRA SHOR AND PAULO FREIRE: THE OVERCOMING OF PHYSICAL-TEMPORAL DISTANCING BY IDENTIFICATION IN THE FIELD OF IDEAS

Interviewers: How did your meeting with Paulo Freire take place? In what space-time did it take place? And how did it happen in the field of ideas, please?

Ira Shor: My meeting with Paulo Freire came after more than ten years of studying his work and experimenting in my classes with his methods. Fifty years ago, I was a young Professor at a working-class college in New York City teaching writing to students who did poorly in high school and generally did not like to write. Before joining this college faculty, I took part in the mass movements of the 1960s to end the war in Vietnam, against racism, for women's equality, for environmental rescue of the planet, etc., and I continued as a professor in the 1970s. As a professor at a working-class college whose students were not yet involved in protest movements, I wanted my classrooms to cross paths with the democratic uproar of the time. But I had no training as a critical teacher. There was no way to learn how to be a critical teacher in those

days. So, I began in a confused way to copy traditional methods I had been taught along with new techniques. The results were mixed, and I became frustrated with myself, not with the students, who were actually nice to me and tolerated my confusions. Perhaps they could tell that I was happy to be their teacher, did not judge them for my own failures, and was interested in learning what mattered to them. I also spoke with a working-class New York City accent from growing up in the South Bronx, so my own speaking voice was not teacherly or elite. My speech had echoes of their own. But my teaching was not coherent and still too teacher centered.

One day before class in the cafeteria, I was eating a hamburger and impulsively decided to bring one to class. For unknown reasons, I intuited that I should make the lesson for that day about hamburgers. I did not plan this in advance the night before when I wrote a lesson plan for the class. Intuition led to impulsively buying a second hamburger and entering class with it in my hand. I took a leap into my spontaneous sense of what to do next.

In class, I joined the circle students were already sitting in, and held the hamburger up for all to see. I said, how about we discuss and write about hamburgers today? The students were amused and interested. I handed the burger to the student next to me, asked her to look at it carefully, and then pass it on to the next person and the next. As the hamburger circulated, I asked each student to describe in writing what she or he observed and felt on seeing the hamburger close up. When everyone had a chance to observe and write, I asked students to read their short compositions to each other in groups of three. The room filled with their animated voices and their laughter. They had eaten many hamburgers; some worked long hours at fast-food restaurants where they had cooked and served many more. But hamburgers had never been part of a syllabus or lesson in their writing classes. (Later, in my books, I would describe this pedagogical moment as “extraordinarily re-experiencing the ordinary.”) Some students volunteered to read their descriptions to the whole class, verbalizing different ways they saw and felt about this same familiar object. Then, from their words, I improvised questions to draw out their thinking. Why do we eat so many hamburgers? What did people eat before fast-food joints made hamburgers the number one food item close at hand? This is how I stumbled into what Paulo Freire called “generative words and themes” taken from everyday lives of students and the re-presented them as subjects for critical writing in class.

After the hamburger I posed the uncomfortable classroom chairs as objects for study, put a chair in the center of the room and asked them to write what they see and how they feel about it. I asked: Is the chair comfortable? Is it nice to look at? What do you like and not like about the chair? Why did the college choose this chair for students? Do the teacher or president of the

college sit on a chair like this? (We did not.) Do the students at Harvard have chairs like this? What kind of classroom chairs would you choose?

As I experimented like this, a colleague said there is a man in Brazil who writes about what you're trying, Paulo Freire, and directed me to *Pedagogy of the Oppressed*. I bought that book, and it was for me like a Sunrise after a long dark night. I read Paulo's other books. There was a philosophy and practice tested and developed before I began stumbling in my own classrooms. Paulo had named and explained the tools for teaching critical literacy. It was wonderful.

From these early years of experimenting and reading Paulo, I wrote my first book *Critical Teaching and Everyday Life* in 1979. After it came out, I began traveling to give workshops for teachers. I was invited to the University of Michigan to work with a new doctoral program for community college teachers. They said my book was the first one they read that spoke to their experiences teaching working-class students in college. I spent a wonderful week with them but after I left Paulo Freire visited Ann Arbor in 1981, and one of the teachers in this new doctoral program handed him a copy of my book and said there are people in America who like your ideas and want to use them. Paulo took my book back to Brazil and he read it. In the next year, he got my address and wrote me a letter. I opened my mailbox in Manhattan and found a thin blue aerogram from Brazil, with Paulo's name and address on it. I was astonished to see that Paulo Freire had hand-written me a letter. It was a wonderful note saying, "Thank you for all the beautiful words." I was so happy...I felt like I was flying. Then, to my even greater surprise, the next year he called me from Stanford University in California and asked me to join him in a seminar he was leading there. That was July 1983, when I was racing a deadline to finish my second book and could not travel. So, Paulo then said on the phone he will be in Amherst, Massachusetts in February 1984, and can I meet him there? Of course, I said yes.

Come February 1984, I met Paulo for the first time, in a pizza restaurant in Amherst. When I entered the restaurant, he stood up and embraced me. It was so gracious, warm, and affectionate, I was overwhelmed. After that welcome, I spent several days attending his sessions, eating with him and talking. I made two more trips to Amherst that February during which he invited me onstage to speak with him at a public dialogue, introducing me to the audience as "like one of my sons." It was exhilarating for me. Before I left Amherst on my final visit, I said to Paulo, why don't we write a book together about the questions North American teachers ask most often about practicing critical pedagogy? I told him I travel around the US doing teacher workshops where the same questions keep appearing. Should we do a book together about those questions? Paulo looked at me and immediately replied: "Let's start

tomorrow.” He proposed that we do a collaborative dialogue about dialogue as a method of teaching and learning and called this work “a talking book.” I was inspired by the idea. So, I sketched some chapters before I left Amherst, then went home to New York and composed an annotated table of contents. We met twice more in the Spring of 1984, once in New York and once in Michigan. We agreed on the table of contents and planned to begin “talking” the book in July 1984 when he would be in Vancouver, Canada for a month, doing an adult education class. I settled in there for ten days, attending his class every morning from 8-12. Every afternoon starting at 4 we taped our dialogue on the main question posed for each chapter, working until 8pm, when we went out to a Brazilian restaurant for food, wine, and storytelling. The next day his class began again at 8am. We went on like that for 10 days and then I took hours of tapes back to New York and converted the verbal dialogues into printed chapters. For the next two years, we met whenever Paulo traveled to North America, editing and revising one draft after another, taping more dialogues between us, until the first “talking book” was published in 1986 in English as *A Pedagogy for Liberation* and the next year in Portuguese in Brazil, as *Medo E Ousadia: O cotidiano do professor*. Later, it was translated into Chinese, Hebrew, Greek, and Catalan. I was invited to Greece for this book’s publication. For 35 years now, this “talking book” established a new genre of writing and has been widely read. So, that is the story of how I met Paulo Freire and wrote a book with him. All in all, it was my great good fortune to meet him and work closely for so many years, the best education I could hope to have.

When the book was in press, in late 1986, Paulo’s beloved first wife Elza died suddenly after 43 years of marriage. Paulo plunged into deep sadness and grief; he could barely speak on the phone when I called. So, I went to São Paulo to be with him and stayed in his home for a week, comforting him. It happened to be my birthday that week, and when Paulo heard, he organized three parties for me three nights in a row. A few years later, when he remarried, he and his new love Nita came to New York City on their honeymoon, and I escorted them to theaters, clubs and restaurants celebrating. He and Nita returned to New York in 1991 for a seventieth birthday conference I helped organize here. In March of 1997, we met for lunch in Manhattan as he was en route to Harvard to plan a fall semester residence there. We planned to meet there so I could bring a group of young teachers developing working-class pedagogy. But, six weeks after our lunch in March, the terrible news came that Paulo had died. He did not look well when we had lunch in Manhattan. Suddenly he was gone, the most important teacher I ever had, and I began my own mourning for his loss. His death left in the world an immense hole which no one else has been able to fill.

Interviewers: Professor, could you tell us about the presence of Freire's

thoughts in your reflection on the educational practice? What contributions did he make to your pedagogical reflections?

Ira Shor: Paulo offered a theory of liberating education which included a concrete practice for the classroom. This theory and practice was situated in the power relations of school and society. His method was a practical guide to teaching for democracy and against domination. This critique of domination and inequality in classrooms as well as in society includes classroom practice for all teachers who want to question the status quo. Included in this approach was Paulo's notion of Praxis. He called liberating education "cultural action for freedom" and described it as a social practice in society for the making of human beings. Every practice is based on a theory or ideology which guides action, Paulo taught, so when we study any social practice—including teaching and learning—we are engaging in what Paulo called a "theoretical context" of reflection, a mutual inquiry into our actions and outcomes, for the purpose of knowing our social experience critically and intervening to do things differently when we leave the study setting. This made liberating education into a Praxis—action in the world is followed by reflection on our actions in a dialogic study circle where we use the powerful human tool of language to make knowledge which is then followed by our return to action in the world with new knowledge and new plans for how to get things done. This is the cycle of Praxis Paulo taught to understand how dialogic education a powerful instrument for could be preparing us to remake the world we have already been making.

Praxis is a problem-posing/problem-solving process for study and action. Reflecting mutually in class on problems posed, we discuss what we already know and don't know but need to know, what we are doing well and not well, what more we have to do that we are not doing to change our conditions. Language used in problem-posing dialogue was a means to reflect on our social situations so as to rethink them. But you don't have to use this pedagogical praxis only in a formal classroom; whenever human being seat down as equals to reflect mutually on their conditions, they are engaged in knowledge-making to transform their world context.

The power of this problem-posing dialogic method is its implicit questioning of the status quo. An object of study is on the table for our mutual inquiry. The implicit critique of the material becomes explicit when we ask what is good and what is bad about this condition?

Paulo's theory and practice of liberating education influenced my own teaching. I began testing different ways to use writing, reading, and discussion as tools for critical reflection on the social themes I posed as problems in class. I asked students to make judgements often about different aspects of the problems posed, and included in each activity the question, "How do you

know?” so students could practice explaining explicitly in writing how they evaluated the material at hand.

Because Paulo emphasized students should be active in class, as cognitive agents uttering opinions, questioning, and proposing theories. I began asking them to write more in class as a tool for participation and consulted them on the syllabus and the lesson plan. To invite more student responsibility for making knowledge and the class, I organized an “After-Class Group” of volunteers who met with me after each class to immediately reflect on how successful the previous class was in their judgement. In the After-Class Group, I began by reviewing my lesson plan for that day and why I asked them to read about, write about, and discuss certain materials and question. Then I asked, did this lesson go well? Did it keep your interest? Did you feel you were learning something in this class time? What activities in class went the best? Which did not go well? Should we re-do anything in our next class? When was I being a good teacher? When did I say something that no one understood? Did I listen to student remarks and respond well to them? These After-Class sessions proved to be some of the most powerful hours of intervention by the students in their own education. After a period of getting used to critiquing the teacher to his face, students became comfortable honestly appraising the two-hour class that just ended. My final question each meeting was, what should I the teacher do differently in the next class? What should I include in the lesson plan for our next class session? Their suggestions enabled them to practically codevelop the syllabus. I was trying to invent practices which realized Paulo Freire’s Strong emphasis on “horizontalism” or solving the teacher-student contradiction which he saw as the first problem of pedagogy. Power relation in the classroom should be horizontal rather than vertical; dialogue is a horizontal practice of people meeting each other mutually to learn something. So, to codevelop the syllabus with the students is a very wonderful Idea, a very democratic idea which I drew from Paulo’s writings.

Interviewers: What would you consider relevant to the educational debate that will be of great interest for the current reality in the continuation of your dialogue with Paulo Freire?

Ira Shor: The political starting point for Paulo in school and society was “*humanization*.” Paulo believed that the inherent project of humans was to fulfill their human potentials, to become more fully human in everything we did, made, or took part in. Humanization was a continuing process through the ages and through an entire person’s life. Paulo believed that we are unfinished historical beings who become more finished as we live, learn, and act in our society. To continue developing our humanity, we needed a continual process

that brought out the best in us. Our humanity involves our capacity to love, to understand, to be immensely productive by working cooperatively, and to share our riches so that all are provided for, and none are relegated to indignity and impoverishment. These are the essential gifts Paulo understood as making us more human as we developed them. To develop them, humans needed to grow in societies of freedom, equality, love, and sharing. Without this historical context to grow more human in, we are mis-developed and dehumanized. Dehumanization, to Paulo, was the context of our current societies of great economic inequality with vast wealth and power held in the hands of some oligarchs who maintain their privileges over the majority with cruel instruments of police and military violence.

Because Paulo saw our task as becoming more human in everything we do, we needed an education which liberated us from the forces now in power who dehumanize us. He called that education “cultural action for freedom,” and developed a theory and a practice for implementing that education as a tool for building a society which generally installed humanizing policies over dehumanizing ones.

Paulo posed critical pedagogy and problem-posing dialogue as humanizing practices for teaching and learning. Studying horizontally to examine our conditions, we can learn why the world is dehumanizing, what do we need to change this, and how do we gain the power to remake the world which our everyday labors are already making. Through cultural action for freedom, we deploy the human tools we already possess—the capacity for symbolic communication and analysis, the ability to work cooperatively, and the skill for making things which intervene in and change the world—and then engage in action to transform our conditions, including the forces and arrangements which dehumanize us. Becoming more fully human is inextricably linked to opposing the conditions and forces which benefit from dehumanizing us. Any process, any society or any political or economic system that interfered with us becoming more fully human was oppressive. And that's what he meant by pedagogy of the oppressed, learning that empowers our ability to gain humanizing power.

We humans are always already involved in making our world, but we don't control the moral values of this making because we are organized into making a world that dehumanizes the vast majority while enriching and empowering a small minority, the oligarchy Paulo called “the power now in power.” That oligarchy installed what Paulo named “banking pedagogy,” official knowledge already worked out in advance and parceled out to passive students by a teacher who transfers it to them lecture by lecture. He said students in such a passive process were suffering from “narration sickness.” Only the narrating teacher in such a process was active and cognitive. The students, denied voice and agency, were trapped in a prolonged process of

dehumanization, draining them of their human gifts for speaking, debating, questioning, theorizing, conceptualizing, etc. A humanizing pedagogy positions students as agents of their own learning, who must be knowledge makers. Paulo proposed that all students must be participants in the making of knowledge, just as all citizens must be civic agents participating in the policymaking of their society. This was how Paulo's liberating education correlated to his understanding of democratic rights in the world at large. Traditional, standardized education worked against democracy in school and society which were fundamental to students becoming more fully human. That was the heart of his critique of traditional education and it's still relevant today because education currently is being intensely standardized and dominated from the top down, as wealth and power in society is being consolidated into fewer oligarchs at the top.

Schooling and society remain dehumanizing. The standard classrooms as well as society with its predatory job market, hostile housing market, costly food market, and violent mass culture and racist police, oppress and suppress the humanity in us.

In that regard what I often say to teachers when I speak to them is this, that our classrooms cannot be managed from the outside and cannot be defended from the inside. So, we have to learn how to install a humanizing, critical pedagogy in our classrooms; and we have to build movements and organizations outside the classroom to gain power to defend humanizing pedagogy in classrooms and humanizing policies in society. This is now the primary, urgent task facing teachers, students, and parents—how to defend school and college classrooms from deeper domination by dehumanizing standardization. This will require consolidated movements and labor unions of teachers and other workers to change the policies of governments dominated by the rich and powerful, who are interested in forcing more online curricular into.

Online learning with computers magnifies the banking method of education which Paulo criticized decades ago. Computers automate one-way monologue from the screen to the eyes of students. Narration sickness is amplified by the digital delivery of the teacher's channeling official content. Instead, we have to propose face-to-face dialogic onsite teaching and learning with small class size against the pervasive online instruction spreading in the wake of the pandemic.

Paulo believed that the status quo disempowers us by frightening us beyond its own capacity to act against us. He gave a name to this, he called The Untested Feasibility and by that he meant "look out in your world, go out in this society that your life is in, and use that critical mind that we are developing in the classroom for critical dialogue and now put them together and find where

are the open spaces to act against the status quo, where the status quo is most vulnerable and also has less power to punish you.” Paulo urged a political ethnography of our situations to discover where the status quo is most strongly entrenched and where the powers above us are least able to act against opposition. How do we discover what Paulo called the lesser defended and often overlooked spaces to work against the status quo? Paulo called the forces of oligarchy now dominating society “the power now in power,” but he theorized that domination has an uneven profile, stronger in some places and weaker in others. This archaeology of power relations is one important legacy of Paulo’s pedagogy of the oppressed, which he developed for democratic transformation in society as a whole. Paulo’s concerns for democratic rights and humanization in both school and society are still urgent and relevant. He pursued these egalitarian goals before the brutal coup in Brazil in 1964. He lived to see two decades of neoliberalism install austerity and authoritarianism around the globe. Since his passing in 1997, the violent imposition of autocracy and hardship from the top onto the majority, has only accelerated. More important for such a way of seeing ourselves as political actors in the world, Paulo’s pedagogy sought to develop civic agents from the bottom up who inserted themselves as democratic contenders in the power struggles enveloping them.

We have now a one-world neoliberal economy. Nothing counts more in such a global economy than the privately-controlled market system. Such a system demands that all of us become compliant and productive contributors to the gigantic revenue stream flowing into the hands of wealthier and wealthier oligarchs. The only mass education that matters to the oligarchs is show schooling disciplines its hundreds of millions of students into producers of revenue for those running the status quo. Not democracy, not equality, not peace, not environmentally saving an overheated planet. Certainly, not the humanization of men and women of all colors in all nations who are now producing greater wealth for fewer families and greater hunger, poverty, and insecurity for more families than ever before. The unimaginable wealth of the world coincides with tens of millions of homeless and hungry displaced grownups and children. At the peak of world wealth, we also have peak human desperation. This is a moral disgrace. It is impossible to tolerate such runaway dehumanization. Paulo Freire refused to accept this status quo. In his books and in his work as an educator of the nation for Brazil and as an educator for the people of the world, he chose a life in opposition to the status quo.

Publicações do autor (seleção)

FREIRE, P.; SHOR, I. **A pedagogy for liberation**: dialogues on transforming



education. Santa Barbara: Bergin-Garvey/Greenwood, 2002.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SHOR, I. **Critical teaching and everyday life**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SHOR, I. **Culture wars**: school and society in the conservative restoration. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SHOR, I. **When students have Power**: negotiating authority in a critical pedagogy. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

203

SHOR, I. **Empowering education**: critical teaching for social change. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

SHOR, I. (Org.). **Freire for the classroom**: a sourcebook for liberatory teaching. Portsmouth: Boynton-Cook/Heinemann, 2002.

SHOR, I.; PARI, C. **Critical literacy in action**: writing words, changing worlds – a tribute to the life and work of Paulo Freire (1921-1997). Portsmouth: Boynton-Cook/Heinemann, 1999.

SHOR, I.; PARI, C. **Education is politics**: critical teaching across differences (K-12). v. 1. Portsmouth: Boynton-Cook/Heinemann, 1999.

SHOR, I.; PARI, C. **Education is politics**: critical teaching across differences (Post-Secondary). v. 2. Portsmouth: Boynton-Cook/Heinemann, 2000.