

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CRÍTICA. O LEGADO DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE

J. Neves Vicente
Universidade de Coimbra

Introdução

Entre a crise e a procura de sentido, condenados eternamente como Sísifo a rolar a pedra da educação até ao alto da montanha, donde ela está constantemente a esbarrar-nos encosta abaixo, é minha intenção trazer aqui à reflexão a palavra grávida de experiência do pedagogo de língua portuguesa de maior renome mundial, cuja voz inconformada se calou há um ano e poucos dias, após uma longa “andarilhagem” pelo mundo, numa “briga” incessante frente aos poderosos, a favor dos excluídos, dos *sem voz* e dos *sem terra*.

Só muito parcialmente editada entre nós a sua obra, o seu pensamento foi alvo de interpretações desviantes nos anos 70 e os seus textos nem sempre foram lidos com espírito sereno e crítico. Atribuíram-se-lhe ideias e intenções de que não partilhava, nem poderia partilhar, considerados os seus textos e intervenções. Ao aproveitamento político de que foi alvo nesses anos 70 e às controversas “campanhas de alfabetização” então levadas a cabo, entre nós, em seu nome, mas sem o seu espírito, se deve com certeza muito do silêncio a que tem sido votado em Portugal.

“Re-inventar” Paulo Freire, fazer-lhe justiça, sondar a pertinência, actualidade e riqueza das suas propostas, reabilitar o que dele foi recalçado, fazer vir ao de cima o que considero serem as suas intuições mais originais e as suas convicções mais profundas e frutíferas, eis o motivo maior desta intervenção.

É naturalmente difícil, para não dizer impossível, fazer uma interpretação do pensamento de Paulo Freire que reúna um consenso generalizado. Corremos o risco de dele reter apenas o que os nossos marcos de referência nos permitem captar. É possível a recuperação do seu discurso a partir de diferentes quadrantes ideológicos e filosóficos. São conhecidas as múltiplas e controversas interpretações do seu pensamento. Tido como um revolucionário por uns, é considerado como um reaccionário por outros; para alguns dos seus intérpretes, ele é um cristão convicto, enquanto, para outros, ele é um comunista militante (P. Furter, 1985, p.333; F. Franco, 1973, p.24). Foi pertinente a observação de P. Furter, segundo a qual Paulo Freire se transformou não só num homem controverso mas, inclusive, num mito, tornando-se difícil

fazer a distinção entre as suas verdadeiras intenções e realizações, por um lado, e as representações que dele fazem os seus contemporâneos, por outro (P. Furter, 1985, pp. 333-334).

Ausculto o seu pensamento como ele me ensinou a ler os seus textos: não para neles encontrar quaisquer soluções acabadas, mas antes para neles encontrar um desafio a repensar criticamente as minhas práticas.

1. As teses de Paulo Freire

Consideremos, pois, num primeiro momento, algumas das teses mais relevantes de Paulo Freire em matéria de educação e de escola e que configuram, na minha interpretação, a sua filosofia da educação e da escola.

1ª Tese - Prioridade à educação para a transformação social. Justamente num tempo em que por toda a Europa um sentimento de pessimismo varria as expectativas depositadas na escola e a sociologia francesa da educação cobria de suspeita a instituição escolar como agência de “reprodução social” (Bourdieu e Passeron) e “aparelho ideológico de estado” (Althusser), Paulo Freire, entrevê na educação o instrumento privilegiado para a libertação e para a necessária transformação radical e estrutural da realidade opressora.

A uma linguagem de derrotismo e pessimismo, que caracterizava os críticos de esquerda, opõe uma linguagem de esperança. Propõe-se passar “para além das teorias da reprodução” que subestimaram a possibilidade que os actores escolares têm de interpretar de modo activo a sua própria situação e de resistir aos grupos e às forças que tentam fazer prevalecer as suas orientações dominadoras.

2ª Tese - Prioridade a uma pedagogia da consciência e da transformação subjectiva. Precisamente num continente (América Latina) em que nos anos sessenta e setenta se institucionalizara a luta política, as guerrilhas e as revoluções, convicto de que de pouco ou nada valeria a transformação estrutural e objectiva da realidade opressora por uma qualquer revolução política feita mesmo que para o povo, mas sem o povo, se não fosse precedida ou acompanhada da transformação subjectiva e intersubjectiva das consciências, que só a educação poderia trazer, formula, então, o objectivo de trazer uma resposta de ordem pedagógica para os problemas de uma sociedade em que a consciência oprimida se apresentava como “hospedeira” da consciência opressora e os seus comportamentos e desejos prescritos pelas pautas do opressor (*Pedagogia do Oprimido - PO -*, p.46), cujos objectivos seriam:

a) a “extrojecção” da consciência dominadora que habita a consciência oprimida (a autoridade “internalizada”), com a superação da “aderência ao opressor” e da atracção pelo poder (do) opressor, e com a expulsão da sombra do opressor (*PO*, p.68) e a identificação com ele;

b) a superação do analfabetismo, da ignorância e da superstição, com a passagem nos oprimidos de uma consciência ingénua para uma consciência crítica;

c) a formação de personalidades democráticas que encaminhasse o povo para a decisão e para a responsabilidade social e política na construção da vida colectiva.

3ª Tese - Prioridade a uma educação crítica e problematizadora. Numa posição diametralmente oposta à florescente pedagogia por objectivos e às grandes expectativas depositadas no ensino programado que pouco a pouco invadiam o discurso dos tecnocratas da educação e dos pedagogos cientificistas, Paulo Freire desfere as mais veementes críticas às pedagogias da transmissão ou inculcação de conhecimentos que têm, na prática da transferência de informações, a sua metodologia, e pressupõem, na sua prática bancária, uma concepção de educandos enquanto vasilhas vazias a encher de uma realidade que se apresenta simultaneamente parada, estática, compartimentada e, acima de tudo, alheia à experiência dos educandos.

4ª Tese - Prioridade a uma “pedagogia dos oprimidos”, para e sobretudo com os excluídos. Paulo Freire é um pensador com os olhos sempre postos nas vítimas, estejam elas onde estiverem. Na sua última obra (*Pedagogia da Autonomia*, pp. 113-114) declara enfaticamente: “*Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da «justa ira» dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas*”.

Convicto de que a transformação das consciências oprimidas tem de ser obra dos próprios oprimidos, superando a descrença no povo e na sua capacidade de discutir, tomando como ponto de partida os níveis de aspiração, de sonho e de compreensão da realidade existentes nos grupos populares desfavorecidos, dinamiza o encontro entre os que sofrem a opressão, constituindo-os como sujeitos e agentes da sociedade e do futuro, com a superação do sentimento de auto-desvalia (*PO*, p.69).

5ª Tese - Prioridade a uma pedagogia da comunicação e do diálogo. Às pedagogias directivas, verticais, domesticadoras, em que as relações educadores-educandos são relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras, trocando a comunicação pelos comunicados e o diálogo pelos “slogans”, anulando assim ou minimizando o poder criador dos educandos, “estimulando a sua ingenuidade e não a sua criatividade” (*PO*, p.85), opõe Paulo Freire uma educação dialógica, que tenha na intercomunicação a sua essência e instrumento. Para isso cria os “círculos de cultura” que se transformam em círculos de partilha e diálogo de experiências, conhecimentos e anseios, na certeza de que a palavra aí dita e pronunciada há-de envolver a todos e a todos há-de conscientizar, por um lado, da sua situação de opressão e, por outro, do “que-fazer” libertador.

6ª Tese - Primado ontológico e ético da relação e da alteridade. Paulo Freire insiste, reiteradamente, no valor absoluto que o outro deve representar para o educador e no profundo respeito que lhe deve merecer (*Este tópico será retomado adiante*.).

7ª Tese - Estrutura dialógica do acto cognoscitivo. Porque a intersubjectividade e a intercomunicação é a característica primordial do mundo cultural e histórico, toda a busca de

conhecimento que se reduz a pura relação sujeito cognoscente - objecto cognoscível, rompendo a estrutura dialógica do conhecimento, está equivocada. “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um *eu penso*, mas um *nós pensamos*. (...) Na situação gnosiológica, o objecto de conhecimento não é o termo do conhecimento de sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação” (*Ação Cultural para a Libertação - ACL - , p.121*).

“A relação dialógica é o selo do acto cognoscitivo em que o objecto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega ao seu desvelamento crítico”. É que, para o educador do Recife, o real não pode manifestar-se, na sua pluralidade constitutiva, sem ser objecto de uma intercomunicação. É que, diz ainda ele, o discurso verdadeiro nunca é o teu nem o meu.

8ª Tese - Primado libertador e terapêutico da palavra. Paulo Freire intuiu e convenceu-se profundamente, desde as suas primeiras experiências no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, de que é em torno da palavra, da linguagem, que se coloca a questão pedagógica (*Este é o tópico que se desenvolverá na terceira parte deste trabalho.*).

9ª Tese - Primado da leitura do mundo sobre a leitura (mecânica) das palavras. Em completa oposição ao modelo lógico-epistemológico clássico, academicista, centrado nas matérias e compartimentado em disciplinas, cujos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, e também em oposição ao modelo tecnológico mais recente, centrado na eficácia técnico-funcional dos conteúdos científico-técnicos, imediatamente utilizáveis na produção material de bens e serviços, com subvalorização dos conteúdos culturais, Paulo Freire, antecipando o que hoje se designa por modelo crítico, ao perspectivar a educação como espaço de conscientização da realidade social com o propósito de a transformar, vem enfatizar que os conhecimentos escolares ou outros não são formativos em si mesmos. O que é (ou pode ser) formativo é o *uso* que deles se faz. Assim, mais importante do que *aprender a ler as palavras* é importante *aprender a ler a realidade*, ainda que pela mediação necessária das palavras. O acto de aprender a ler não deve ser um acto de aprender apenas uma mecânica, mas um acto de simultaneamente aprender a ler o mundo que é dado nas palavras.

10ª Tese - Primado da dimensão política, pública e participativa da educação. Paulo Freire foi inicialmente conhecido pelas virtualidades do seu método. Quem não ouviu falar no “método Paulo Freire”?

Nada de mais incorrecto e injusto para a grandiosidade do seu pensamento e acção!

Ele não foi um educador da “micropedagogia” da sala de aula; ele foi sim um educador da “macropedagogia” inscrita na esfera pública da discussão e da argumentação, cujo auditório interessado só pode ser universal e nunca por nunca circunscrito e reservado à esfera restrita de qualquer minoria técnica.

Com a importação do paradigma positivista para o domínio da investigação educativa, bem depressa a teoria educacional se viu reduzida a uma *téchné*, a uma acção orientada para a eficácia, segundo uma determinada tecnologia (*téchné*), da qual ficavam arredados os problemas éticos, entendidos como obstáculos epistemológicos indesejáveis.

Com este desvio ficou afectada a natureza eminentemente *práxica* da educação, entendida agora como uma actividade primordialmente instrumental, dirigida para fins utilitários e já não como uma actividade ética orientada para fins moralmente desejáveis.

Uma primeira consequência deste enviesamento da teoria educacional foi a anulação do conceito e da realidade de uma “sabedoria prática” (*phronesis*) e a substituição do correspondente raciocínio prático ou deliberativo pelo raciocínio técnico ou instrumental.

Uma segunda consequência da alteração do estatuto da teoria educacional, considerada agora uma disciplina especializada (para especialistas) foi a anulação da presença comprometida e da intervenção argumentante de **todos** os interessados na questão educativa, substituídos por **alguns** apenas, pelos tecnocratas, burocratas e outros “profissionais” da educação.

Foi contra este duplo desvirtuamento da teoria educacional como *tecnologia* e como *especialidade* e a favor da sua *re-inscrição* na esfera da *praxis* e da *participação* interveniente de todos os implicados na questão educativa que se empenhou Paulo Freire até aos derradeiros momentos da sua existência de resistência e briga.

Paulo Freire, um autor que já havia animado o debate pedagógico-educativo nos anos sessenta e setenta, continuou, por estas razões, nos anos oitenta e noventa, uma das mais importantes referências do emergente paradigma crítico em educação por reivindicar, em todo o processo educativo, a centralidade do papel de todos os sujeitos implicados, por conceber a aprendizagem como um processo de interacção dialógica e comunicativa e por defender a escola como espaço de resistência e de transformação social contra uma visão simplesmente reprodutora da ordem social dominante.

2. Estatuto da alteridade numa pedagogia da comunicação

Ao definir a educação fundamentalmente como uma prática da comunicação e do diálogo, Paulo Freire teve necessidade de aprofundar duas das suas primordiais condições de possibilidade: a **relação ao outro** que a comunicação pedagógica necessariamente implica e o **estatuto da linguagem**, ou antes, **da palavra**, não só como instrumento de comunicação, mas, principalmente, como dimensão constitutiva da “humanidade”.

As categorias em torno das quais se tece o discurso antropológico-filosófico, imerso numa prática responsável, comprometida e dialógica, são a *alteridade*, que já não se admite reduzida à totalidade, a *relação*, que não se limita ao “*pros ti*” acidental aristotélico, o *outro* como outro escatologicamente diferente, o *encontro* como origem mesma de mundo e de sentido, e o *diálogo* como instrumento fundante da nova *praxis* que terá sempre de ser reflexão e acção intersubjectivas.

Em Paulo Freire, como em autores dialógicos judeus (Rosenzweig, M. Buber e E. Lévinas), a experiência grega e moderna do ser, a única filosoficamente pensável durante tantos séculos, cede o seu lugar a uma outra experiência: a experiência bíblica e hebraica. Os temas do cativo, da libertação, da denúncia e anúncio proféticos e da aliança aí estão para o atestar. O pensamento cede o passo à linguagem, o ouvir substitui o ver, o face-a-face e o eu-tu sobrepõem-se à relação sujeito-objecto ou eu-isso. Paulo Freire, desde a mais tenra idade, fizera a experiência de que em todo o oprimido e explorado latino-americano há um resto que o sistema não pode totalizar e reduzir. O seu sofrimento e dor apresentam-se, convocam, apelam e comprometem. No face-a-face, para além do rosto visto, vislumbra-se e abre-se uma exterioridade metafísica irreduzível que reclama o seu direito à diferença. É desta experiência do quase nada do oprimido ou do insondável muito do seu resto que ao rosto lhe vem que bem cedo se faz eco, companheiro e mediador. É da sua dor e do seu sofrimento que se faz testemunha interpelante. Solidário com a dor alheia, com ela se compromete na praxis da libertação. Toma o homem pela sua raiz, em cuja bondade crê, acreditando numa possibilidade de transformação do homem. Faz da sua palavra uma denúncia e um anúncio. O seu profundo respeito pelo outro, a quem reconhece e atribui o direito à palavra e à diferença, impede-o de se apresentar como sua consciência esclarecida e iluminada e seu caminho a percorrer. Com ele se irmana, encontra, dialoga, luta, crê e espera. Com ele inicia a pronúncia do mundo, sentido e ser. Com ele se faz caminho sem se impor, mas também sem abandono, nem deserção.¹

São bem evidentes em Paulo Freire a crença e a aposta na original positividade do ser humano, a rejeição da ignorância absoluta do não alfabetizado, a convicção da capacidade de comunicação e diálogo de todo o educando. Todo o homem, independentemente do grau da sua ignorância, é capaz de exercer um olhar crítico sobre o mundo.²

Por isso Paulo Freire não se cansará de repetir que para o educador, o educando tem de representar uma exterioridade irreduzível e inconstituível. Enquanto distinto tem um novo projecto histórico de ser homem, cabendo ao educador permitir e, acima de tudo, incrementar a possibilidade de o educando ser outro que não ele. A não ser assim, o educador torna-se um educador opressor e o educando um educando alienado - o que acontece sempre que o educador pretende inscrever o educando no mesmo de si, incapaz de respeitar e amar a sua radical alteridade, a sua "outridade". Ao outro, mesmo quando roubado na sua dignidade, é reconhecido um estatuto de revelador, uma positividade, uma novidade e uma originalidade cuja epifania se aguarda, deseja, respeita e ama na sua incógnita e imprevisível diferença.

3. Estatuto da palavra numa pedagogia da libertação

Começaria por auscultar o estatuto que, na economia de uma pedagogia da libertação, é atribuído à palavra, citando Ernani Maria Fiori.

Ernani Maria Fiori que prefacia a *Pedagogia do Oprimido*, precisamente com um texto

que leva o título “Aprender a dizer a sua palavra”, interpretando com grande rigor uma das mais profundas intuições de Paulo Freire, afirma a certa altura: “aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia”.

Tomo estas palavras justamente como o fio condutor da presente auscultação e reflexão em torno do estatuto da palavra em Paulo Freire e na sua proposta de uma pedagogia libertadora.

Proponho uma breve exegese da afirmação “*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia*”.

Consideremos, pois, cada um dos termos do enunciado.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. O enunciado fala em aprender, não em ensinar. Ninguém pode ensinar alguém a dizer a sua palavra. A aprendizagem é uma actividade que só o sujeito pode realizar. Paulo Freire antecipa as teses hoje muito frequentes em pedagogia do primado da aprendizagem sobre o ensino e do construtivismo sobre o condutismo.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. *Dizer* significa, de facto, pronunciar, proferir, comunicar, etc. Mas dizer não se reduz ao carácter locutório do acto de fala. Ainda que de fala, trata-se de um acto, de uma acção. Todo o acto de fala, para além de locutório, é ilocutório e perlocutório. Ao falar-se (*in locutione*) faz-se mais do que falar. Como frequentemente lembra o educador, dizer a palavra é pronunciar o mundo.

Convidar o oprimido a dizer a sua palavra é exortá-lo a presentificar o seu mundo opressor e propor-lhe que faça aparecer e vir o “ainda não” da libertação. Na *Pedagogia do Oprimido* (pp. III e ss.), Paulo Freire precisou o sentido deste dizer, denunciando a palavra inautêntica e oca, o verbalismo, o bla-bla-bla que não comporta a dimensão transformadora.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. Ao incluir no enunciado o determinante *sua* (palavra), E. M. Fiori interpretou bem o pensamento de Freire na sua oposição radical ao uso das palavras dos outros por parte dos educandos numa educação bancária da reprodução da palavra alheia.

“*Aprender a dizer a sua palavra*”. Como se referiu já, Paulo Freire intuía e convencerá-se profundamente, desde as suas primeiras experiências no SESI, no SEC e no MCP do Recife de que é em torno da palavra, da linguagem, que se coloca a questão pedagógica. De acordo com o enunciado, a palavra há-de tornar-se a pedra angular da construção educativa. Mas, como adverte Freire, a palavra tem de formar com o “mundo” uma primeira díade, e com a “acção” uma segunda. “Palavra-Mundo” lhe chama o educador em *A Importância do Ato de Ler*; “Palavra-Praxis”, que é reflexão e acção ao mesmo tempo, lhe chama ele em *PO* (pp. III e ss.). É das palavras “grávidas de mundo” (*A Importância do Ato de Ler*, p.23), das “palavras geradoras”, que a educação se há-de nutrir e não de cantigas de “ninar” como “Eva viu a uva” ou “A asa é da ave”, de que as cartilhas de alfabetização estão cheias e que apenas servem para embalar e adormecer os espíritos.³

“*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia*”.

Porque é que aprender a dizer a sua palavra é *toda a pedagogia*? A resposta só a encontraremos se auscultarmos o estatuto da palavra na filosofia da linguagem que está implícita na oposição constantemente reiterada por Paulo Freire entre a leitura mecânica das palavras e a leitura crítica da realidade.

É que, para o educador brasileiro, a palavra não tem apenas o carácter instrumental de mero revestimento, simples sinal, veste exterior do mundo. Ela é o próprio mundo enquanto dizível, uma vez que não há mundo (para o homem) que não seja o dito pela palavra. Dizer a palavra é pronunciar o mundo.

Como H. G. Gadamer, Paulo Freire reconhece que é na linguagem, na palavra, que se realiza a compreensão, uma vez que a linguisticidade é o lugar da revelação do mundo ou onde se faz a experiência do mundo. A linguagem, lugar por excelência da experiência do mundo, outra coisa não é que a experiência esquematizada linguisticamente (GADAMER - *Verdad y Metodo*. Salamanca, 1984, p.536). Não ter palavras para dizer a realidade é de algum modo não ter ou não possuir a realidade. Que é ou que vale um conhecimento que não sabe dizer-se por palavras?

Como L. Wittgenstein, Paulo Freire reconhece que “os limites da nossa linguagem significam os limites do nosso mundo” (*Tractatus*, § 5.6).

Leitor atento da Filosofia e da Sociologia da linguagem, a argumentação de Freire subjacente à afirmação “*aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia*” parece ser esta:

- Porque a palavra, a linguagem é já uma codificação da experiência da vida e seu sentido, porque a palavra é a mediadora por excelência da experiência do homem no mundo e dos homens entre si, porque só na palavra se processa a articulação e se dá a manifestação do sentido da vida, porque a palavra é o depósito já estruturado das experiências existenciais,
- devendo a educação concretizar-se essencialmente numa reflexão problematizadora, crítica e (re)criativa da vida, da realidade, do mundo, do seu sentido,
- impõe-se que a educação deva principiar precisamente pelo que à linguagem, à palavra, aflora.

Consequentemente, a acção educativa, o acto pedagógico, teria de arrancar da realidade, da experiência e do mundo de sentido que a linguagem, as palavras “grávidas de mundo”, carregam e exibem, ainda que, às vezes, também velem.

Uma educação para a liberdade e a libertação pressupõe, assim, uma cultura da palavra por oposição à “cultura do silêncio em que as classes dominadas se acham semi-mudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser” (*ACL*, p.69).

“Aprender a dizer a sua palavra ... também é toda a antropologia”.

O enunciado cuja análise estou a propor só se completa com a afirmação de que aprender a dizer a sua palavra ... *também é toda a antropologia*.

Com esta última expressão, se atinge de modo radical o ponto mais relevante do estatuto que a palavra tem, de facto, em Paulo Freire.

Tentarei a compreensão deste enunciado pelo recurso a Aristóteles e a Heidegger.

Existe uma definição clássica da essência do homem dada por Aristóteles, segundo a qual o homem é o “ser vivo que possui o *logos*”. A tradição interpretou quase sempre esse “logos” como razão - donde a definição que atravessou e marcou toda a filosofia ocidental do homem como animal racional. O homem era o ser que estava dotado de razão, v.g., de pensamento. A verdade, porém, é que o termo “logos”, muito embora possa legitimamente ser entendido como razão, significa antes de mais linguagem.

A esta luz pode interpretar-se a definição aristotélica do homem como “o ser vivo que possui o *logos*” no sentido de que o homem é pela linguagem, o que implica, por sua vez, que é pela linguagem que o homem articula o mundo, não chegando a haver coisas onde cessa a palavra. Se a linguagem entretece o diálogo dos homens entre si, tece também a relação do homem com o mundo.

Como M. Heidegger, Paulo Freire reconhece que a palavra é “casa do ser” porque o ser é dado na e pela palavra. Ela é ainda habitação do próprio homem. Mais, o homem é habitado pela própria linguagem que se constitui assim como o mundo do homem. Mais do que falar, o homem é falado a partir da palavra. O falar é tão constitutivo do homem que, em boa verdade, não estamos apenas perante uma invenção humana proveniente da sua vontade de falar e de se expressar, mas sobretudo perante aquilo (linguagem) que torna o homem capaz de ser. Não foi propriamente o homem que fez a linguagem, mas foi antes a linguagem que tornou o homem aquilo que ele é.

A conclusão é, pois, evidente. O homem que não habita suficientemente a linguagem ou no qual a linguagem não tem lugar está fragilizado na sua condição de ser humano.

Compreender-se-á melhor a negatividade de uma tal ausência se atentarmos nas palavras de Aristóteles, na *Retórica* (1255b): “*Se é vergonhoso para qualquer homem não poder defender-se com o seu corpo, seria absurdo que não tivesse vergonha de não ser capaz de defender-se com a palavra, cujo uso é mais próprio do homem que o corpo.*”

Não resisto a trazer aqui o testemunho de um autor que tão brilhantemente manuseou a língua portuguesa. No seu *Diário* (*Diário XVI*. Coimbra, 1993, p.59-60) com data de 26 de Janeiro de 1991 (talvez depois de ver no cinema *Cyrano de Bergerac*) Miguel Torga afirma:

“Cyrano de Bergerac no cinema. Uma das mais belas homenagens prestadas ao poder da palavra. A demonstração eloquente de que só ela é capaz de dar evidência aos sentimentos e de nos afirmar e confirmar. Somos a voz que temos. Quem é sujo, suja o que diz. E, sem poder dizer, nada podemos. Áfono, nem o amor tem aceitação e reciprocidade. Quem não sabe falar, não sabe convencer, nem seduzir. As declarações apaixonadas dos namorados de antanho propiciavam, justificavam e sublimavam de antemão os beijos e as ternuras que se lhes seguiam. Sem palavras não há comunhão de corpos e almas. Há tropeções do instinto.”

Em síntese, a afirmação “*Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, também é toda a antropologia*” é só por si um projecto e um programa educativo. Não há homem sem palavra. Instrumento e fonte de libertação, por excelência, de emancipação, a palavra, ou antes, a posse, o domínio e a mestria da palavra há-de tornar-se pedra angular da construção educativa.

4. Um grande desafio para a educação e a escola

Desta conclusão nascem de imediato algumas interrogações para a situação actual.

Um dos grandes défices da educação actual é, penso, a ausência do poder e do domínio da palavra por parte dos escolarizados. O sistema escolar parece cada vez menos interessado em que os alunos pronunciem ou sejam capazes de pronunciar a *sua* palavra. O sistema parece mais interessado em que os alunos aprendam a reproduzir a palavra alheia. Ora, uma educação para a liberdade e a libertação pressupõe uma cultura da palavra por oposição a uma “cultura do silêncio” ou da palavra alheia. Numa cultura do silêncio ou da palavra alheia, os alunos, particularmente os filhos das classes mais desfavorecidas, permanecem semi-mudos ou mudos mesmo, proibidos de se expressarem autenticamente, o mesmo é dizer proibidos de serem por si próprios e de se auto-determinarem. Perante os sistemas mediáticos, com destaque para as televisões, interessados na venda de produtos e ideias com que diariamente adormecem, docilizam e empanturram os espíritos, só a escola se apresenta, de acordo com a primeira grande convicção de Freire, apontada antes (prioridade à educação para a transformação subjectiva da realidade opressora), em condições de tentar cumprir o projecto de dar a palavra e de contribuir para que os alunos rompam o silêncio para que são remetidos pelos canais de (in)comunicação familiar e social.

Cabe ao educador avisado, ao professor socialmente e solidariamente comprometido dar-se como objectivo da sua prática lectiva criar espaços de verdadeira comunicação, de autêntica partilha da palavra em torno das grandes questões que tecem a actualidade. A essência do *homo educandus* passará, por certo, pelo apalavrar-se, ou seja, pela aquisição da capacidade de pronunciar a palavra justa e certa sobre o mundo e a realidade em que se encontra. E porque a palavra justa e certa nunca é a tua nem a minha, mas antes a nossa, o que a escola tem de permitir é a criação de espaços de diálogo em que mundo e homem são ditos, compreendidos, apalavrados dialogicamente.

Seria caso para perguntar se a pouca importância a que tem sido votado o diálogo na instituição escolar e a pouca relevância que se tem dado à mestria da linguagem oral e escrita não representam uma manobra ideológica que bem justifica a tese de que a escola continua uma instituição de reprodução.

A função da escola não se esgota na transmissão de uma cultura instrumental, através de procedimentos de mera instrução, axiologicamente neutra. A aquisição por parte dos nossos alunos de uma racionalidade crítica e emancipada das tutelas sociais e ideológicas postula a instauração adentro da instituição escolar de espaços de diálogo, discussão e argumentação.

Este ideal das “Luzes” ainda não cumprido (como diria Habermas) continua a apresentar-se como um grande desafio para a educação. Só a criação de espaços dialógicos na esfera escolar, só a transformação dos espaços e tempos lectivos em espaços e tempos de interacção comunicativa poderá dar consecução ao grande objectivo de dar a todos a possibilidade de apalpar o mundo, a vida e o próprio homem. A nossa cultura escolar parece continuar ainda -se é que não é cada vez mais - uma cultura do silêncio, do conformismo, da aceitação.

Que a escola se transforme cada vez mais num “espaço público” de discussão, argumentação e diálogo, que a escola se transforme numa instituição onde tendencialmente todos aprendam a tomar e a dizer a sua palavra de forma crítica e autónoma, que a escola dê voz aos sem voz, eis alguns dos desígnios a que Paulo Freire devotou a sua existência de pedagogo; eis também algumas das tarefas que nos cumpre aqui e agora levar por diante em consonância com o que poderíamos designar por uma “ética da responsabilidade escolar e educativa”.

Notas

1- A linguagem e as categorias com que se entretrece, hoje, o discurso da libertação tal como no-lo apresentam sobretudo alguns dos seus representantes, particularmente E. Dussel (1974 e 1977) e J.C. Scannone (1976), são muito devedoras para com M. Heidegger e E. Lévinas. Veja-se, a propósito da influência de E. Lévinas no pensamento latino-americano da libertação, o artigo de E. Dussel e D. Guillot - “Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas” in *Enfoques Latinoamericanos* (Buenos Aires), 3(1975): 47-126.

2- “Sempre confiámos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superámos procedimentos. Nunca, porém, abandonámos a convicção que sempre tivemos, de que, nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua divulgação, ou então a sua doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (...). Experiências mais recentes de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular no Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador” (*Educação como Prática da Liberdade*, p.102).

3- Aqui radica a razão por que Paulo Freire dava tanta importância à investigação das “palavras geradoras”, ao “universo temático” ou à “problemática significativa”. Só o levantamento dessas palavras “grávidas de mundo”, prenhes de sentido, poderia fornecer o material adequado para o encontro e o diálogo entre os homens.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. & NÓVOA, A. - Org. (1998) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora.
- BEISIEGEL, C. R. (1982) *Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. S. Paulo: Ed. Ática.
- CARR, W. (1996) *Una Teoría para la Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- DUSSEL, E. (1974) *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- DUSSEL, E. (1977) *Filosofía de la Liberación*. México: Edicol.
- DUSSEL, E. (1977a) *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (3 vols). México: Edicol.
- FRANCO, F. (1973) *El Hombre: Construcción Progresiva. La Tarea Educativa de Paulo Freire*. Madrid: Ed. Marsiega.
- FREIRE, P. (1959) *Educação e Atualidade Brasileira*. Universidade de Recife, 1959.
- FREIRE, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento (1975, 2ªed.).
- FREIRE, P. (1970) *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores (1977).
- FREIRE, P. (1977) *A Mensagem de Paulo Freire. Teoria e Prática da Libertação*. Textos de Paulo Freire seleccionados pelo INODEP, Porto, Ed. Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, P. (1974) *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- FREIRE, P. (1975) *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Liv. Sá da Costa, 1975.
- FREIRE, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau. Registos de uma experiência em processo*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- FREIRE, P. (1982) *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1982/1984) *Sobre Educação. Diálogos* (2 vols). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo, Cortez Editores.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1993) *Política e Educação*. São Paulo, Cortez Editores.
- FREIRE, P. (1993) *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'Água.
- FREIRE, P. (1994) *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996) *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo, Olho d'Água.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. & FAÚNDEZ, A. (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. (1987) *Aprendendo com a Própria História*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1986) *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados.
- FURTER, P. (1985) "Profils d'éducateurs - Paulo Freire" in *Perspectives* (UNESCO), XVI/2(1985):333-342.
- GADOTTI, M. - Org.- (1996) *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*. São Paulo, Cortez Editora.
- GADOTTI, M. (1991) *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Editora Scipione.
- GIROUX, H. A. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- PAIVA, V. P. (1980) *Paulo Freire e o Desenvolvimentismo-Nacionalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- TORRES, C. A. (1980) *Leitura Crítica de Paulo Freire*. S. Paulo, Ed. Loyola.
- TORRES, C. A. (1980a) *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Salamanca, Sígueme.