



A emancipação intelectual, a comunicação dialógica e o princípio da igualdade entre educador e educando: tecendo diálogos a partir de Freire

Intellectual emancipation, dialogic communication and equality between educator and student: weaving dialogues from Freire

Leticia Carneiro da Conceição
Doutora em Educação
Universidade Federal do Pará – UFPA.
Belém, Pará – Brasil.
carneiroleticia1@gmail.com

Carolline Septimio
Doutora em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Belém, Pará – Brasil.
carolpedagoga@yahoo.com.br

Vanessa Goes Denardi
Mestre em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Florianópolis, Santa Catarina – Brasil.
goes_vanessa@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre algumas questões inerentes à relação educador/educando, trazidas nas obras de Paulo Freire. Os conceitos de emancipação intelectual, comunicação dialógica e igualdade, trabalhados por nosso patrono da educação e abordados neste estudo, encontraram interlocução no pensamento de Joseph Jacotot, educador francês do início do século XIX, com quem buscamos paralelos. Sabendo que a educação e a política norteiam a obra de ambos os educadores, o recurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, mobilizada a partir de aportes teóricos como Rancière (2015), Kohan (2017; 2019), Masschelein e Simons (2013), os quais abordam a filosofia para pensar a educação, a política, a igualdade e a emancipação. As conclusões apontam o compromisso político dos educadores analisados com a emancipação intelectual e a libertação dos sujeitos por meio da educação, apresentando caminhos de resistência e enfrentamento ao conservadorismo que afronta a educação, o educador e a escola.

Palavras chave: emancipação intelectual; princípio da igualdade; educação e política; Paulo Freire; Joseph Jacotot.

Abstract: This article aims to reflect on some issues inherent to the educator/student relationship, brought up in the works of Paulo Freire. The concepts of intellectual emancipation, dialogic communication and equality, developed by the author and addressed in this study, found an interlocution in the thought of Joseph Jacotot, a French educator at the beginning of the 19th century, with whom we look for parallels. Knowing that the education and the politics guide these two educators, the methodological form adopted was the bibliographic research, used from theoretical contributions of authors like as Rancière (2015), Kohan (2017; 2019), Masschelein and Simons (2013), which approach philosophy to think about education, politics, equality and emancipation. The conclusions indicate the political commitment of the educators analyzed with the intellectual emancipation and the freedom of the subjects through education, presenting ways of resistance and confrontation with the conservatism that affronts education, the educator and the school.

Keywords: intellectual emancipation; principle of equality; education and politics; Paulo Freire; Joseph Jacotot.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro; SEPTIMIO, Carolline; DENARDI, Vanessa Goes. A emancipação intelectual, a comunicação dialógica e o princípio da igualdade entre educador e educando: tecendo diálogos a partir de Freire. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e22881, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22881>.

American Psychological Association (APA)

Conceição, L. C., Septimio, C., & Denardi, V. G. (2022, set./dez.). A emancipação intelectual, a comunicação dialógica e o princípio da igualdade entre educador e educando: tecendo diálogos a partir de Freire. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-16, e22881. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22881>.

1 Introdução

O objetivo deste estudo é trazer reflexões acerca de alguns elementos da relação entre o educador e o educando, situados na interseção de educação e política, abordados nas obras do educador brasileiro Paulo Freire. No espaço fronteiriço dos campos temáticos educacional e político, a emancipação intelectual, a comunicação dialógica e o princípio da igualdade atuam no contexto da educação escolar. Buscamos tecer diálogos a partir de Freire, encontrando ecos de seu pensamento nas práticas e reflexões de Joseph Jacotot, educador francês do início do século XIX.

Em um contexto que entendia a instrução como um mecanismo de redução das desigualdades, com uma elite instruída construindo formas de repassar os conhecimentos necessários à população, Jacotot entendia a igualdade como ponto de partida e não como objetivo a ser atingido pelo processo educativo. Exilado na Holanda e ignorando por completo o idioma de seus alunos, Jacotot se distanciou dos seus trinta anos de experiência pedagógica e se aproximou do não saber que é usualmente relegado apenas aos educandos. Nesta experiência, em 1818, Jacotot arriscou a possibilidade de emancipar as inteligências dos alunos, igualando-se a elas sem tentar domesticá-las nem impor uma compreensão ou explicação.

A ideia da igualdade de inteligências no contexto educacional e escolar parece-nos evocar o legado freireano e sua concepção política do ato educativo. Na conjuntura adversa dos últimos anos, com a ascensão de movimentos conservadores e tendências antidemocráticas, vivenciamos sucessivas tentativas de “despolitizar” a educação e, inclusive, “expurgar a ideologia de Paulo Freire” de nossas escolas.

Nesse contexto extremo, quais contribuições o pensamento de nosso patrono da educação pode nos legar, justamente para esse enfrentamento? Como a emancipação intelectual, a comunicação dialógica e o princípio da igualdade podem tecer diálogos e construir redes de fortalecimento na relação educador/educando, acentuando o caráter político, intrínseco da educação?

2 Tessitura de diálogos

Para muito além de uma teoria filosófica ou epistemológica, o legado de Paulo Freire ultrapassa um pensamento ou uma conceituação, podendo alcançar a materialidade da vida cotidiana, em ações concretas. Mais do que obras, o educador nos deixou seu ativismo de uma vida em favor da causa de provocar transformações sociais, em um “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.” (FREIRE, 2013, p. 100).

Suas reflexões carregam potencial de transformação da realidade, podendo tirar oprimidos - e também opressores - de suas condições. Seu legado “se manifesta não apenas como um conjunto de bens e produtos materiais deixados, mas também como exemplo, como testemunho de vida, como testamento de vida.” (CASALI, 2008, p. 26). Sua filosofia, assim, consiste “em não separar a sua vida do seu pensamento ou em fazer da sua forma de vida uma maneira de expressar seu pensamento.” (KOHAN, 2018, p. 109).

O princípio freireano da igualdade, na escola e na vida, também se expressa na concretude de ações práticas. Para além da instituição social primordial representada pela família, a escola oportuniza que crianças e adultos se tornem educandos. Transpondo seus núcleos familiares, os educandos se inserem na relação pedagógica em que as desigualdades que operam fora da escola estão suspensas (KOHAN, 2019).

A *suspensão*, a partir de Masschelein e Simons (2013), é um conceito que evidencia o caráter público da escola, enquanto espaço que torna tudo comum a todos. Como característica da instituição escolar, a conceituação de suspensão indica que “na escola deixa de operar ou valer o que rege o mundo familiar e social exterior à escola.” (KOHAN, 2017, p. 593). De acordo com os autores, a escola comporta uma interrupção do tempo predominante nos campos social, econômico e político.

De alguma forma, esse tempo não rege na escola que iguala os estudantes enquanto estudantes e lhes oferece a possibilidade de deixar a particularidade de sua história familiar e se tornar junto aos outros, simples e singularmente, um estudante. Nesse sentido, a escola é um espaço tempo igual para todos (KOHAN, 2015, p. 170).

A partir de tal abordagem, o mestre é um artesão de saberes em busca de perguntas que mobilizem conhecimentos entre todos os envolvidos no processo educativo. Em oposição a essa ideia, muitos professores adotam a transmissão de conhecimentos como fio condutor de suas práticas, considerando o aluno enquanto coisa, “um objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser de transformação do mundo.” (FREIRE, 2015, p. 9).

Defendendo o papel da comunicação como busca da dialogicidade entre os sujeitos, Paulo Freire (2015) categoriza como “extensão” a atitude oposta, de mera transmissão de resultados. Para o autor, o fazer educativo é um ato dialógico e não um ato de transmissão ou extensão sistemática do saber. O professor que opere nesta lógica seria um “extensionista” e não um educador, uma vez que apenas transmite conhecimentos da forma que acredita que o aprendizado ocorre: um alguém que sabe, repassando tal saber a um outro, que desconhece.

Essa relação hierárquica acaba por fazer do aluno uma espécie de depósito, recebendo mecanicamente o conhecimento que o homem superior (o técnico) acha que o outro inferior deve aceitar. Isso posto, o não-saber fica atrelado sempre a um saber específico, técnico, cheio e estruturado. Para Freire (2015), quando o educador compreende a sua própria relação com os educandos e também consegue se ver como um educando, ele compreende a si mesmo.

De outro modo, quando o professor está, ele próprio, na condição de educando, se mantém a relação hierárquica, uma vez que espera que outrem lhe ensine aquilo que ignora. Tal relação não o torna aprendiz, mas receptor, porque compreende a relação educativa enquanto extensão e não comunicação. O educador que não se vê como educador-educando, procurará uma relação bipartida, bipolarizada entre o que tudo sabe e ensina e o que nada sabe e tudo necessita aprender.

A falta de conhecimento, para os mestres, costuma lhes impor a chancela de maus professores, pois não dominam o conhecimento ou não sabem “passá-lo” aos demais. Tal pensamento se ancora na perspectiva de não se compreender a educação a partir da comunicação. Nesse contexto, a falta não é elemento mobilizador, necessário e integrante comum do processo ensino-aprendizagem. A falta é elemento vergonhoso e descredenciador, suficientemente capaz de deslegitimar qualquer prática, experiência e história.

Assim como Freire (2015) compreende a educação como comunicação entre iguais, que igualmente desejam saber, Rancière (2015) apresenta-nos um professor francês que, exilado de seu país, decide ensinar aquilo que ele mesmo ignora. Jacotot, à procura de uma experiência filosófica, inaugura o chamado “princípio da igualdade” no qual todos podem aprender tudo em igualdade (RANCIÈRE, 2015, p. 19). O “mestre ignorante” inicia o ensino da língua holandesa, desconhecida pelo próprio professor, ao mesmo tempo em que estimula seus educandos holandeses a escreverem em francês, língua desconhecida pelos estudantes, revelando assim a surpreendente autonomia dos educandos.

Se considero a existência do mestre ignorante, do não sabedor, um mestre emancipador, também considero a existência de um mestre que opera justamente o contrário da emancipação: o embrutecimento (RANCIÈRE, 2015, p. 33). Como uma crença no “mito da pedagogia”, o embrutecimento ocorre quando uma inteligência é subordinada a outra, partindo da premissa da necessidade de explicações para que compreendamos as coisas.

A preocupação deste tipo de mestre em saber se o aluno compreendeu considera que um detém o saber suficiente para investigar se o outro o alcança. Tal abordagem do saber institui a relação de hierarquia entre educador e educando. Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão (RANCIÈRE, 2015, p. 25- 26).

A escola é o ambiente que assegura a relação educador-educando, carregada de simbolismos, potência e criatividade, na qual pode-se ensinar o que se ignora, desde que se abra a emancipação do aluno para o uso de sua própria inteligência e se estabeleça entre educador e educando um laço em comum.

3 Igualdade como princípio da educação política

A diferença como uma condição de igualdade é colocada por Freire em sua afirmação da igualdade. A necessidade de igualdade surge justamente de nossas diferenças: apenas considerando o outro como um igual é que podemos identificar a diferença. Desta maneira, “podemos considerar o respeito pelo outro uma medida de valor presente na consideração do outro como igual.” (KOHAN, 2019, p. 86).

Naquela que seria sua última obra publicada em vida - *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, de 1996 - Freire afirma que “Ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2017, p. 119). Somos, a partir de tal premissa, conduzidos ao entendimento de que “ninguém é inferior a ninguém” (KOHAN, 2019, p. 85). Dessa maneira, “não há educação libertadora, politicamente justa - isto é, não se abre uma política consistente para a educação - enquanto educadores, educadoras, educandas e educandos se colocarem acima - ou abaixo - uns dos outros.” (KOHAN, 2019, p. 86).

Esta igualdade, como princípio da educação política, não se opõe à diferença, mas sim à desigualdade:

ninguém dialoga com um inferior, nem com um superior. Só há diálogo entre iguais [...]. O conceito ‘desigualdade’ abrange os de superioridade e inferioridade, isto é, a superioridade e a inferioridade são duas formas de desigualdade. Desde essa lógica, se não há superiores e inferiores, também não há desiguais” [...]. se não há desiguais, então só pode haver iguais (KOHAN, 2019, p. 85).

No livro *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*, um diálogo com Ira Shor lançado em 1986, a temática é esmiuçada:

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário (FREIRE; SHOR, 1986, p. 62).

O caráter radicalmente democrático, público e renovador da escola, definida por Masschelein e Simons (2013), é enfatizado pelo princípio da igualdade. Pressupondo que “todos os alunos enquanto alunos são igualmente capazes de um novo começo do mundo” (KOHAN, 2017, p. 593), reforçamos que o caráter político instaurado em uma prática educativa está vinculado à dimensão pública da escola. Na conceituação de Masschelein e Simons (2013), o caráter público, componente do caráter igualitário dessa forma escolar, antecede o caráter político. O sentido do público seria uma relação pedagógica, política e institucional.

A escola é pública não por ser administrada pelo Estado [...] ela é pública porque é para todos, no sentido de poder ser igualmente habitada por qualquer um e se constituir num espaço em que as desigualdades entre seus habitantes ficam suspensas [...]. Uma escola não é verdadeiramente pública quando coloca exigências que desigualam os iguais, quando expulsa em lugar de acolher, ou quando uma parte de seus estudantes pode mais que outra em termos de relações pedagógicas” (KOHAN, 2019, p. 88-89).

Na cultura escolar e na “gramática” da prática docente, é fácil notar que o princípio que norteia o fazer é o de transmissor de conhecimentos. O professor se entende preparado, cheio do conhecimento necessário para estar ali, à frente de sua turma, literalmente. O que diferencia o professor de seus alunos é justamente a distância entre o que sabem. Falando dessa forma parece um discurso ultrapassado, mesmo porque o pensamento de Paulo Freire há muito discute a educação bancária e educação libertadora (FREIRE, 2015; 2016). Mas a difusão da fala e da teoria não corresponde à mudança do pensamento.

A necessidade de saber para transmitir, de dominar para explicar, atravessa o cotidiano escolar e as falas dos educadores. Nas palavras de Rancière, o professor embrutecedor não é o “ser maléfico que pratica a dupla verdade para assegurar seu poder e a ordem social (...) mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes.” (RANCIÈRE, 2015, p. 25). Repousando em seu saber, o professor dirá que é preciso que o aluno entenda, o que só será possível mediante a sua explicação detalhada, rigorosa e esclarecida.

Se cada passo é calculado, se é do professor a tarefa de fazer com que o aluno compreenda, buscando sempre novas formas de explicar e verificar o que ele aprendeu, onde estariam o desejo e a curiosidade? Ora, não há curiosidade naquilo que já se conhece, tampouco desejo em conhecer o conhecido. Portanto, o conhecimento requer uma presença curiosa, envolvente, repleta de vontade e desejo. É isso que nos ensina Freire em seus escritos: “O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante.” (FREIRE, 2015, p. 09).

Partimos de uma situação de igualdade, de que qualquer um pode aprender, da mesma forma que pode ensinar. Quando há “laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (RANCIÈRE, 2015, p. 31), este laço implica a negação à hierarquia de inteligências.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem- por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais- em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2015, p. 25).

Como prática de sujeitos, em igualdade de saberes e reconhecedores de suas limitações e incompletudes, a educação se constitui. E é somente nesse fazer-se, que exige humildade e reconhecimento, que a educação acontece. Parece que a falta de conhecimento nos une a nós, sujeitos do desconhecido, do nevoeiro, mas igualmente sujeitos da palavra que em sua antítese nos terapeutiza e nos empodera.

Estamos tratando de sujeitos incompletos, de antíteses que congridam. Nada de super-heróis, conhecedores e com domínio de conteúdo. Estamos nus, despídos da capa em que muitos querem se esconder, a capa dos dissertadores narcísicos, daqueles que sabem o que deve ser dito sem “correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização (...). Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas ‘palavras’, adormecem a capacidade crítica do educando.” (FREIRE, 2015, p. 70).

O professor, ao se ver como aquele que precisa estar formado, apto a ensinar, porque sabe e tem uma novidade a dizer, constitui uma forma, um canal pelo qual o aprender e o ensinar acontecem. Sobre esse pensamento, firmamos uma ideia que constitui parte desse diálogo-problema.

Da mesma forma que se sente preparado para ensinar apenas quando possui “domínio de seu conteúdo”, também entende que sua formação depende dessa mesma premissa. Mais um mergulho. Se se entende como aluno, durante sua formação, o professor espera de seu formador a técnica e o “domínio de conteúdo” necessários para ensiná-lo. Fazendo-se aluno, vê-se na condição em que coloca seu aluno, aquele que necessita de um explicador capacitado. O professor reproduz a forma como enxerga a aprendizagem: local onde se espera um mestre sabedor e um aluno que não sabe.

A lição do mestre ignorante, apresentada por Rancière, reverbera: “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados (...). O ignorante

aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 35).

Tal relação é denominada por Rancière (2015) como círculo da potência. Da mesma maneira que o *círculo da impotência* liga o aluno ao explicador, precarizando o ensinar e o aprender, dizendo ao aluno que ele não pode aprender sozinho, o *círculo da potência* estabelece a ligação entre o mestre e o aluno como fazedores de conhecimento, não sem a presença do mestre, mas sem a dependência dele enquanto explicador: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno [...] que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 34).

O reconhecimento primordial de que o aluno tem inteligência e propriedade para aprender à própria sorte, envolve o reconhecimento de que o professor também tem sua inteligência em igualdade e, ambos, também sua ignorância: “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo [...]. Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno.” (FREIRE, 2015, p. 121).

Se ninguém pode conhecer pelo outro é porque a educação se faz com sujeitos de potencialidade, de possibilidade, de emancipação. E, assim, “quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender.” (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

Atravessado por esse pensamento, Jacotot propõe o Ensino Universal: “Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador” (RANCIÈRE, 2015, p. 38). Como um método de potencialização, liberdade e esperança, “o Ensino Universal é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro.” (RANCIÈRE, 2015, p. 67).

Do professor é exigida a imparcialidade e, ao mesmo tempo, cobrado seu preparo para o exercício da docência, sempre precário, sem qualidade e formação. Contudo, sabemos que o professor é sujeito, não objeto. Sendo sujeito, sua presença não pode ser neutra. Acusados de suas debilidades, os professores têm alternativa: a neutralidade. Desse modo, a lógica do treino, de “dar aulas” e do “não estou aqui para falar disso” segue seu curso. Freire (2016), sempre atual, já nos dizia que

nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação [...] espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (p. 95-96).

Sendo o professor sujeito e reconhecendo nos alunos sujeitos igualmente responsáveis, de opções, de mudança e ação, há que se considerar que ao passo que a neutralidade é uma falácia, a dominação, absolutização e a negação do outro também o é. Em nenhum momento acreditamos na doutrinação dos alunos. Novamente trazemos a clareza de Freire: “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo é desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 2016, p. 16).

Temos nos debruçado sobre a pretensa ideia da neutralidade do educador e sobre o enunciado recorrente da falta, da incompletude em sua formação. Discursos que se justificam, que tentam atribuir ao professor uma responsabilidade que deveria ter, esvaziando aquela que é sua. Algo sobra ao mesmo tempo em que algo falta. Sobra opinião, falta formação.

Freire (2016), atento à falácia do discurso despolitizador, alerta-nos de que é impossível a neutralidade na educação, uma vez que ela não se torna política por decisão de algum educador. Ela simplesmente é política.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas. [...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira mais cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele (FREIRE, 2016, p. 109).

Como um caminho labiríntico, que nos atravessa ao mesmo tempo em que o atravessamos, a pesquisa é um risco. E percorremos esse risco: “A entrada do labirinto é imediatamente um dos seus centros, ou melhor, não sabemos mais se existe um centro, o que é um centro (CASTORIADIS, 1987, p. 7). Temos algumas pistas, mas não certezas. “De todos os lados, as galerias obscuras partem, emaranham-se com outras que vêm não se sabe de onde, que vão talvez a parte alguma.” (CASTORIADIS, 1987, p. 7).

Na tentativa de encontrar os caminhos que nos propomos nessa análise, percebemos que precisamos construir os caminhos, ponto por ponto. Precisamos tecer: “esse verbo horizontal, colorido, que só embeleza na diferença.” (BRUM, 2019, p. 301). Tecendo esta rede labiríntica, enredamos uma aventura para a qual temos apenas algumas pistas. Mas sabemos se tratar de uma construção a muitas mãos:

É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer [...]. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2016, p.114).

Donnellan (2007, p. 84) afirma que “tendemos a inventar o conhecimento e fazer de conta que compreendemos mais do que realmente compreendemos. Parecemos incapazes de reconhecer que simplesmente não sabemos”. Há ainda um não-saber negado acerca do espaço escolar, do que há na relação entre professor e aluno.

O espaço como ambiente de aprendizado, demarcado pela escola, é sua característica potente. Refletimos sobre o aprendizado que pode ser proporcionado quando se tem uma relação não hierárquica entre educadores e educandos. Inaugura-se uma nova acepção da ignorância, com o sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói, procura cartas sobre a mesa, mas não as encontra. Reposiciona-se novamente e estabelece seus parâmetros de aprender e ensinar. O espaço escolar se configura como um local de conhecimentos encontrados na sua essência, combinados entre elementos simples e necessários, no qual é importante que não seja preciso dar as explicações, que a palavra do mestre tenha rompido a simples explanação que empobrece o pensamento.

A comunicação carrega o significado de “tornar comum”. Há diferentes formas, no entanto, de tornar uma informação comum, como a transmissão e o compartilhamento. A transmissão ocorre em diversos locais e contextos. Nela, a informação não é discutida, mas repassada, pois sua intenção é deixar claro o que se quer.

Castillo (2014, p. 49-50), ao discutir a comunicação e a construção de nossa palavra enquanto educadores, nos alerta que:

Um intelectual que só repete o que os outros disseram não cumpre seu papel de educador, porque menospreza sua palavra, apesar de tê-la, apesar de suas experiências, de sua prática, de sua história pessoal, do que viveu no dia a dia com seus alunos e colegas. Ele deslegitima a própria palavra, a própria experiência, a própria prática, a própria história, a própria vida (CASTILLO, 2014, p. 49-50).

Esse mestre que apenas reproduz mantém uma relação hierárquica com o educando a quem transmite o conhecimento acumulado. Porém, o que dizer acerca de uma relação educador-educando e educando-educador tal qual nos revela Freire (2015), na qual a comunicação é pilar, na qual não há deslegitimação pelo não-saber ou pouco saber? O que pensar acerca do intelectual que não avança no debate pois sua palavra é sempre dita pela boca de outros e nunca por sua relação comunicativa pensamento-linguagem-contexto?

4 Comunicação Dialógica e Educação

O personagem emblemático de Joseph Jacotot nos mostra um mestre que opera uma ruptura com a sua trajetória e a de seus alunos. Lembra-nos Freire (2015, p. 09) de que conhecimento é busca constante, não objeto a ser recebido por outro que lhe entrega

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante (FREIRE, 2015, p. 09).

Essa “busca constante” ocorre pela ausência, mas também pela crença de que nos fazemos sujeitos pensantes na relação com o outro, que também sujeito é. Podemos pensar se existiria alguém em condições de conhecimento suficiente para ensinar ao professor para que este também pudesse ensinar aos seus alunos.

A escola tem buscado cada vez mais demarcar seu espaço como ambiente de aprendizado. Nesse espaço, lembra-nos Kohan (2019) um dos princípios educativos freireanos é o de que “não há vida superior a outra vida, dentro ou fora de uma sala de aula, dentro ou fora de qualquer espaço educativo.”. Dessa forma, o professor opera uma relação não hierárquica com seus alunos, em um processo dialógico.

A dialogicidade ocupa lugar central no pensamento educacional freireano e nos remete à perspectiva de comunicação, permeada por ideais de democracia, participação e colaboração. Como educador, Freire (2015) entende as tarefas dos homens como comunicação e não extensão.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2015, p. 25).

Em sua crítica ao conceito de extensão como invasão cultural, atitude contrária ao diálogo, Freire (2015) o associa à “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanismo, invasão cultural, manipulação etc.” (FREIRE, 2015, p. 10). A extensão não percebe o educando enquanto sujeito, mas tenta substituir seus ‘conhecimentos’ associados a sua ação sobre a realidade, por outros conhecimentos técnicos especializados “aquele que é enchido por outros conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.” (FREIRE, 2015, p. 29).

Soares (2014), resgatando a história da educação para a comunicação no Brasil e na América Latina, rememora os cineclubes e o Plan DENI - de Niño, a educação para a televisão, estudos e formação de especialistas no campo na década de 1960. Nos anos de 1970, a democratização das políticas de comunicação no continente americano e a busca de ativistas latino-americanos por um novo fazer educação para a comunicação, tomando as relações com a mídia a partir de ser lugar social e interesses próprios. A década de 1990, com a influência dos estudos culturais ingleses, fortalece o papel ativo do consumidor de mídias enquanto construtor de sentidos. Na virada do milênio, o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação figurou entre os 5 mais importantes congressos ocorridos no mundo no qual se propôs um *media education* descentralizado dos meios de informação e mais direcionado ao processo comunicativo.

O conceito educomunicativo tem sua origem na América Latina, estendendo-se à Espanha, baseando-se no diálogo e na participação, oriundos na comunicação dialógica de Freire (1973), na qual o próprio conhecimento deve ser problematizado e o pensamento exerce tanto a função cognoscitiva quanto comunicativa. Na educomunicação, o educando não apenas é comunicante, mas também protagonista, capaz de auto gerar e emitir suas mensagens.

Para Soares (2014) e Aparici (2014) a educomunicação, conceito definido como prática específica com origem na América Latina, é um campo ainda em construção. Com as contribuições da sociologia da educação e das tecnologias da informação, a educomunicação se delineou como “campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação.”

Uma educação humanista, sem prescrições ou entregas, busca o elo entre educadores-educandos e educandos-educadores: “Se nossas vozes se construírem, crescerem e se sustentarem, poderemos confiar que se construirão, crescerão e se sustentarão as vozes de nossos estudantes.” (CASTILLO, 2014, p. 58).

Nas palavras de Kaplún (2014),

Com efeito, se fizermos um balanço introspectivo das coisas que realmente aprendemos em nossa vida, comprovaremos que são majoritariamente aquelas que tivemos, ao mesmo tempo, a oportunidade e o compromisso de transmitir a outros (KAPLÚN, 2014, p. 70).

Transmitir, para Kaplún (2014), é oportunidade de aprendizado com o outro, do pouco que se conhece, do fragmento, da dúvida para a construção de um novo saber oportunizado pela/na comunicação, um aprendizado construído nesse processo comunicativo. A ideia de transmissão aqui não denota a posse do saber repassado àquele que nada possui.

Na estrutura do sistema educativo, baseada em uma pedagogia da transmissão, o professor é transformado também em uma engrenagem da negação do desenvolvimento da própria voz, pelo

seu desconhecer e de seus alunos. Não há fortalecimento no menosprezo, na deslegitimação de nossas práticas em virtude de algum não-saber.

5 O princípio da igualdade tecendo paralelos

Neste entrecruzamento da educação e da política, balizadoras das obras de ambos os educadores, utilizamos o recurso metodológico da pesquisa bibliográfica. A abordagem da educação, da política, da igualdade e da emancipação a partir do olhar da filosofia nos foi trazida por Rancière (2015), Kohan (2017; 2019), Masschelein e Simons (2013).

Em movimentos de aproximações e afastamentos entre Freire e Jacotot, identificamos que em ambos o princípio da igualdade norteia todo o processo educativo e o compromisso com uma prática revolucionária é que assumiria o papel central na educação. Tal pactuação também se expressa nas finalidades das práticas: “Rancière traça um outro ponto forte em comum entre os dois autores: o compromisso político com a emancipação/libertação do povo.” (KOHAN, 2019, p. 96).

Ao contrário de Freire, Jacotot “afirma que a igualdade só pode se dar de indivíduo a indivíduo, e que é impossível ela ser institucionalizada ou propagada como forma de emancipação social”. Alertamos, contudo, que “não há emancipação social que não pressuponha uma emancipação individual. Nesse sentido, poder-se-ia aproximar o anarquismo pessimista de Jacotot do progressismo otimista de Paulo Freire” (KOHAN, 2019, p. 96).

Freire (2015) afirma que “o melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também” (FREIRE, 2015, p. 68). O saber comunicado desafia. Freire, diferentemente de Jacotot, pensou e problematizou a comunicação, estabelecendo seus vínculos com o campo educativo e com a emancipação intelectual e o princípio da igualdade. A educomunicação nos desafia, interroga e inquieta, traz consigo elementos que não hierarquizam educandos-educadores, mas sugere o pensar coletivo, o “pensamos”, na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar que se dá na comunicação.

Precisamos do risco, do diálogo e da problematização. Não acreditamos nos professores-dissertadores ou estudantes-dissertadores. Para Freire, “comunicação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 2015, p. 89).

Esse encontro é valorizado por Rancière (2015), o qual nos traz um mestre ignorante que desconhece seu próprio saber e vive a busca pela emancipação daqueles que, como ele, se

apropriam de sua falta para saber um pouco. O não-saber de Jacotot leva-o a uma experiência dialógica; sua ignorância não traz a incapacidade medíocre ou insegurança que leva ao fracasso.

Não há mudança sem confronto com a realidade, portanto, o próprio desconhecer impõe uma capacidade crítica para tê-lo. O dever dele e de seus alunos não é escutar e obedecer, mas construir elementos possíveis de transformar, emancipar, “correr o risco” de pensar.

A cultura escolar é atravessada pelo discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho educativo, seu despreparo em face às mudanças e transformações modernas, seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. Tal tendência do discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação parece buscar um “alguém” habilitado, específico, que saiba ensinar “de verdade”. Aos que sabem pouco, trazemos um alento na esperança crítica freireana de que os homens podem fazer e refazer as coisas, a partir do seu não-saber que lhes concede o prazer da busca e do reconhecimento da ignorância, sob a qual podemos nos emancipar.

6 Considerações acerca dos diálogos tecidos

O pensamento educacional freireano nos suscitou reflexões acerca da emancipação intelectual, da comunicação dialógica e do princípio da igualdade, reafirmando a indissociabilidade de política e educação. Intrinsecamente ligados, os dois conceitos potencializam o caráter de transformação social contido no pensamento do autor.

A partir de Freire, os diálogos temáticos estabelecidos nos levaram às ações e reflexões de Joseph Jacotot, educador francês do início do século XIX. Na relação entre o educador e o educando, os ideais de não hierarquia e “igualdade de inteligências” evocam princípios democráticos, materializando-os no espaço concreto da sala de aula.

O olhar da filosofia na abordagem da educação, trazido por Rancière (2015), Kohan (2017; 2019), Masschelein e Simons (2013) enfatizam sua base política. Dentro dela, os conceitos da igualdade e da emancipação se configuram como aportes de resistência ao autoritarismo e conservadorismo expressos no campo educacional. Como palco desse embate, a escola se reafirma - e, atuando nela, o educador tem o seu papel político igualmente reafirmado. As possibilidades de emancipação intelectual, comunicação dialógica e igualdade com seus educandos se delineiam como pontos de reflexão, fortalecimento e resistência.

Os diálogos tecidos nos mostram a impossibilidade da separação da educação de seu caráter político, como gostariam os movimentos conservadores e autoritários. Neste cenário, a educação, a escola e o educador constituem perigo à própria manutenção destes movimentos conservadores

e autoritários. O compromisso político com a emancipação intelectual e a libertação dos sujeitos por meio da educação reafirmam o caráter transformador e revolucionário da educação, apresentado por Freire e ressaltado na interlocução com os autores analisados.

Referências

- APARICI, R. *Introdução: a educomunicação para além do 2.0*. In: APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- BRUM, E. *Brasil: construtor de ruínas – um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.
- CASALI, A. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- CASTILLO, D. P. *Construir nossa palavra de educadores*. In: APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- DONNELLAN, A. Diagnóstico e ficção. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. (org.). *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 17a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KAPLÚN, M. *Uma pedagogia da comunicação*. In: APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- KOHAN, W. O. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 20, p. 159-175, 2015.
- KOHAN, W. O. *Entre nós, em defesa de uma escola*. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, p. 590, 2017.
- KOHAN, W. O. Paulo Freire, a filosofia e a vida. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 90-112, set./dez. 2018.
- KOHAN, W. O. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013

RANCIÈRE, J. *O mestre Ignorante*. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, I. O. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.