



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Cultura do silêncio e educação libertadora: aportes freirianos

Culture of silence and liberatory education: freire's contribution

Cultura del silencio y educación liberadora: contribuciones freireanas

**Daniele Cariolano da
Silva¹**

orcid.org/0000-0001-7112-8552
dannicariolano@yahoo.com.br

Jacques Therrien¹

orcid.org/0000-0001-5458-365X
jacques@ufc.br

Recebido em: 9 nov. 2020.

Aprovado em: 22 jul. 2022.

Publicado em: 14 set. 2022.

Resumo: O trabalho objetiva compreender a relação entre a cultura do silêncio e a educação libertadora a partir do pensamento de Paulo Freire. Trata-se de um recorte da pesquisa intitulada "Cultura do silêncio na identidade profissional do TAE-Pedagogo do IFCE à luz do pensamento freiriano", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Como procedimentos de coleta de dados, recorreu-se nesta primeira etapa à revisão bibliográfica. Em uma sociedade de tolhimento da voz, da palavra e da expressão humana, constata-se marcas da cultura do silêncio introjetada como inconsciente coletivo, entretanto, a educação libertadora como ato cognoscente se apresenta como resistência à herança histórica de silenciamento, assistencialismo e domesticação do corpo. Tal educação ocorre em oposição aos limites da realidade opressora e do silêncio imposto, buscando ultrapassar o estado de classe *em si* para se configurar como classe *para si* por meio da consciência crítica.

Palavras-chave: educação libertadora, silenciamento, Paulo Freire

Abstract: This work aims at comprehending the relationship between the culture of silence and liberatory education in light of Paulo Freire's thought. It is part of a research entitled *Culture of silence in the professional identity of pedagogues at the Federal Institute of Ceará in light of Freire's thought*, developed at the Graduate Program in Education of the State University of Ceará. As data collection procedures, the first phase of the study was a bibliographic review. In a society where the human voice, word and expression are effaced, there are marks of the culture of silence introjected as a collective consciousness. However, liberatory education as a conscious act presents itself as a resistance to the history of silencing, welfarism and body domestication. Such education occurs in opposition to the limits of oppressive reality and also of imposed silence, aiming at surpassing the social class status *in itself* to configure it as a social class *for itself* starting from critical conscience.

Keywords: liberatory education, silencing, Paulo Freire

Resumen: La obra pretende comprender la relación entre la cultura del silencio y la educación liberadora del pensamiento de Paulo Freire. Es un recorte de la investigación titulada *Cultura del silencio en la identidad profesional de la TAE-Pedagoga del IFCE a la luz del pensamiento freiriano*, que se está desarrollando en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Ceará. Como procedimientos de recopilación de datos, en esta primera etapa se utilizó una revisión bibliográfica. En una sociedad de obstaculización de la voz, la palabra y la expresión humana, hay marcas de la cultura del silencio introjetado como inconsciente colectivo, sin embargo, la educación liberadora como acto de conocimiento se presenta como resistencia al patrimonio histórico de silenciamento, bienestar y domesticación del cuerpo. Dicha educación se produce en oposición a los límites de la realidad opresiva y el silencio impuesto, buscando superar el estado de clase en sí mismo para configurarse como clase por sí mismo a través de la conciencia crítica.

Palabras clave: educación liberadora, silencio, Paulo Freire



¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

A pesquisa tem por objetivo compreender a relação entre a cultura do silêncio e a educação libertadora a partir dos escritos de Paulo Freire. Este trabalho traz resultados preliminares da pesquisa intitulada "Cultura do silêncio na identidade profissional do TAE-Pedagogo do IFCE à luz do pensamento freiriano", em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

Tem-se a problemática de que a prática educacional imbuída da concepção bancária se constitui como ação domesticadora, que não estimula a curiosidade, a criatividade e a necessária criticidade ante a realidade imposta; pelo contrário, ela promove a ingenuidade, a memorização, a disciplinaridade e a adaptação passiva ao escrito e ao mundo expresso pelo código escrito. Tal prática bancária, como ato hierarquizado de simples transferência de conhecimento, abrange, de um lado, o indivíduo depositário que supostamente detém o conhecimento e, de outro, o sujeito receptor (como vasilha vazia) que, de forma apática e sem contestações, é preenchido de depósitos de informações.

A concepção bancária de educação nega o diálogo, torna-se opressora, reforça a relação vertical e autoritária entre professor e alunos e não busca a conscientização dos sujeitos, pois, com ela, promovem-se corpos discentes inconscientes e sujeitados às regras e prescrições do que devem fazer e dizer, submetendo-se à pedagogia da resposta que, pura transferência e adestramento para adaptação ao mundo, treina os educandos para estarem aptos a dizerem as respostas "aceitáveis" ao professor e à classe dominante. Tais respostas decorrem de ensino eminentemente verbal, desumanizante, mecanizado, repetitivo, obsoleto e memorístico. A concepção bancária de educação "no momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila" (Freire, 2019, p. 91). Tal educação se nutre da necrose paulatina e silenciosa da liberdade de pensamento, de linguagem, de

conscientização e de humanização dos homens uns com outros no ato de refazerem o mundo e de pronunciarem suas palavras (reflexão e ação).

Como ato educacional de depositar, afirma-se que "quanto mais vai 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" (Freire, 2019, p. 80). Trata-se de um ato de contradição e bipolarização entre sujeitos, de doação de saber dos que se julgam detentores do conhecimento aos que julgam nada saber, absolutizando a ignorância, em que uns sabem tudo e outros nada sabem; uns tornam-se a razão da existência de outros.

Em uma sociedade de silenciamento de qualquer expressão humana, onde se negam a comunicação e o diálogo, observam-se marcas da cultura do silêncio, introjetada como inconsciente coletivo. Desse modo, ante uma realidade aparentemente imutável, predestinada e de apagamento do ser, resta apenas comportamentos de adaptação e passividade. O silêncio dos oprimidos ancora-se mediante práticas culturais nas quais o antidiálogo é elemento primordial para as relações opressivas entre os homens no mundo, pois "[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição" (Freire, 2019, p. 82). O silenciamento do ser humano se entrelaça ao movimento que embala a sociedade e a educação.

Constata-se, entretanto, entremeada à dialeticidade das contradições sócio-históricas e estruturais, marcas também de uma perspectiva educacional libertadora, problematizadora, com fins à emancipação da pessoa mediante ações culturais dialógicas, sua efetiva práxis humana. Nesse sentido, emerge o interesse reflexivo por este outro caminho transformador, suas relações e implicações como possível resistência ante ao panorama da cultura domesticadora e silenciadora das massas oprimidas, além disso, entende-se que "nestes tristes tempos neoliberais, quando se tenta substituir a soberania popular pela soberania do 'mercado', um bom exemplo da amplitude do pensamento freiriano

é a potencialidade analítica do conceito de cultura do silêncio e do seu corolário, políticas de silenciamento" (Lima, 2018, p. 2).

Para tanto, na garantia de atendimento aos objetivos de investigação propostos, recorreu-se nesta primeira etapa à realização de uma investigação qualitativa do tipo bibliográfica, utilizando-se da revisão de literatura como procedimento de coleta de dados.

Caminho teórico-metodológico

Segundo Severino (2007, p. 100), a ciência é sempre "uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto". Desse modo, na prática científica de pesquisa, as concepções da relação sujeito/objeto dão coerência e sustentação ao método aplicado, à operacionalização das técnicas e à apreensão concreta do fenômeno pesquisado em sua integralidade. Desses elementos resulta a produção do conhecimento, de certa forma, a constituir-se como a materialização de pressupostos do pesquisador sobre a natureza do real, do ser humano, do mundo natural e social, além do modo de apreensão desse real.

Sob a base desse contexto de ciência e com o entendimento de paradigma como um sistema de crenças baseadas em pressupostos, em que não há hierarquização de um sobre outro e nenhum pode ser irrepreensível como verdade, o estudo inicia a partir do paradigma da Teoria Crítica, apresentada sob as seguintes bases, conforme Lincoln e Guba (2006): (a) ontológica, em que o realismo virtual passa a ser influenciado por questões e valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, dentre outros, configurando-se em realismo histórico; (b) epistemológica, com acentuação do caráter transacional/subjetivista, na qual as descobertas são mediadas por valores; e (c) metodológica, em que o caminho teórico-metodológico ocorre no âmbito da relação dialógica/dialética.

Assim, fomentando-se a partir de pressupostos

filosóficos, epistemológicos e metodológicos qualitativos e críticos de pesquisa científica, realizou-se inicialmente uma investigação de cunho bibliográfico a partir dos registros até então disponíveis de trabalhos anteriores (documentos impressos e digitais), de estudos, categorias teóricas e contribuições de outros autores, recorrendo a fontes diversas na tentativa de contemplar os objetivos de pesquisa almejados. Trabalha-se com dados já analisados, teorizados e registrados por pesquisadores, constituindo-se como fontes contributivas, em especial, para aprofundamentos em áreas do conhecimento. O período de revisão compreendeu 2018 a 2020, analisando estudos de Bentes e Souza-Bentes (2019); Streck, Redin e Zitkoski (2010); Fischer e Lousada (2010); Macedo (2011); Shor (2013), Faundez (2013), Guimarães (2013); Brandão (2005); Gadotti (2006), dentre outros.

Nesse caminho, Gil (2002) afirma que a investigação bibliográfica objetiva explorar um dado conhecimento relativo a alguém ou algo, sendo desenvolvida tendo por base um saber já elaborado e à disposição, em artigos de periódicos, trabalhos acadêmicos, livros, entre outros. A revisão bibliográfica pressupõe o procedimento técnico de levantamento inicial dos materiais/documentos, por ter a vantagem do conhecimento direto com o já produzido sobre o assunto, envolvendo rapidez e quantificação dos dados levantados. A pesquisa bibliográfica, complexa e profunda leva em consideração os critérios de tempo, natureza e objetivos investigativos, o estágio científico do pesquisador, bem como a formalidade que uma pesquisa científica requer. Articulam-se aspectos macro e micro, geral e específico, novo e antigo, dentre outras relações.

No âmbito de uma reflexão teórica, a escolha dos documentos de análise se deve à natureza e à área investigativa do estudo, em que a pesquisa bibliográfica, além de considerar o tempo, a essência/centralidade e os objetivos de pesquisa, tem-se também o critério "(...) do estágio científico do pesquisador, deve-se adotar um critério formal, cruzando duas perspectivas: partir sempre do mais geral para o mais particular

e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, obviamente, o caso dos documentos clássicos" (Severino, 2007, pp. 133-134). Assim, no movimento de organização, classificação, categorização e teorização das informações obtidas, bem como de repensar, reavaliar e teorizar novos questionamentos e ideias, a análise dos dados também se fundamentou no referencial teórico-metodológico de Freire (1967, 1981, 1996, 2019), Lima (2011, 2015, 2017, 2018), Severino (2007), Gil (2002), dentre outros.

Cultura do silêncio e educação libertadora

A sacralização da ordem social domesticadora é imprescindível à sua própria manutenção e, por isso, todo processo de mitificação (falsificação) tem caráter totalizador na busca por condicionar o quefazer humano em suas múltiplas dimensões, abrangendo diferentes esferas, setores, instituições, serviços, espaços-tempos e agentes sociais.

Trata-se de determinismos ditos "universais" e de negação da existência humana libertadora, em que se torna difícil falar em opções, liberdade, posições e escolhas políticas, éticas, democráticas e revolucionárias, pois o discurso da acomodação, "(...) o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir" (Freire, 1996, p. 76). Nesse contexto imobilizador, as práticas educacionais na perspectiva da educação bancária (dimensão da cultura do silêncio) e da teoria da ação cultural antidialógica tornam-se indispensáveis para a adaptação dos sujeitos a esta realidade que não pode ser "mudada", portanto, à promoção das várias formas de silenciamento do indivíduo no e com o mundo.

Na ausência de condições imprescindíveis para o diálogo, o mutismo se apresenta como aspecto de uma sociedade eminentemente "muda" que, ao negar a comunicação, impõe "depósitos" de informações, recados e comunicados aos sujeitos, não significando ausência de resposta, mas

a carência de criticidade nos dizeres e fazeres. Reafirmando tal perspectiva, Lima (2011, p. 54), lembra que

ao particularizar 'a ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos, em que crescemos', Freire retoma o tema do mutismo brasileiro. Retorna, então, a passagem do sermão da 'Visitação de Nossa Senhora' de Vieira – já citado na tese de 1959 – e prossegue afirmando que o mutismo é característico da sociedade a que se negam a comunicação e o diálogo e, em seu lugar, se lhes oferecem 'comunicados'. Insiste que essas sociedades se tornam preponderantemente 'mudas' e chama a atenção para o fato de que o mutismo não significa ausência de resposta, mas sim uma resposta que carece de criticidade.

Ao sujeito é destinada apenas a posição meramente expectante da vida, de comportamento apático, adaptativo, dócil e de fatalismo ante uma suposta realidade dada, predestinada, sina ou ordem divina. Em uma sociedade de tolhimento da voz, da palavra e da expressão humana, onde se observam marcas da cultura do silêncio, introjetada como inconsciente coletivo. Segundo Freire (1981, pp. 32-33 citado por Lima 2017, p. 6),

Só é possível compreender a cultura do silêncio se a tomarmos como uma totalidade que é, ela própria, parte de um todo maior. Neste todo maior devemos reconhecer também a cultura ou culturas que determinam a voz da cultura do silêncio. (...) A compreensão da cultura do silêncio pressupõe uma análise da dependência enquanto fenômeno relacional que acarreta diversas formas de ser, de pensar, de expressão, tanto da cultura do silêncio como da cultura que "tem voz" (...). A sociedade dependente é por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. O silêncio da sociedade-objeto face à sociedade metropolitana se reproduz nas relações desenvolvidas no interior da primeira. Suas elites, silenciosas frente à metrópole, silenciam, por sua vez, o seu próprio povo. Apenas, quando o povo da sociedade dependente rompe as amarras da cultura do silêncio e conquista seu direito de falar – quer dizer, apenas quando mudanças estruturais radicais transformam a sociedade dependente – é que esta sociedade como um todo pode deixar de ser silenciosa face à sociedade metropolitana.

Compreende-se que a cultura, em sua totalidade, expressa, de um lado, a cultura da sociedade

que fala e, do outro, a cultura da sociedade que escuta, ouve e silencia. Para esta última, gerada na estrutura social opressora, o mundo é apresentado como algo dado, estático, e os homens devem, como “quase-coisas”, ajustar-se a partir da introjeção de comunicados, depósitos e mitos alienantes. A cultura do silêncio reflete não somente a incomunicabilidade humana, mas as condições socio-históricas nas quais homens e mulheres vivem e permanecem emudecidos, excluídos, silenciados, proibidos de ser, de dizer a sua palavra, de expressar-se e expressar o mundo, e em que o direito de “falar” é privilégio de uns poucos que silenciam as maiorias (classes semimudas ou mudas).

A educação como ato cognoscente para a superação da herança histórica de mutismo, assistencialismo e domesticação do corpo, não deve se constituir no ato de depositar, de narrar ou de transferir informações aos sujeitos, passivos e dóceis às invasões dos dominadores. A educação é uma prática cultural, problematizadora, libertadora, social e política, não pode se propor a fazer depósitos de conteúdos em “corpos vazios” e oprimidos nem a oferecer projetores para uma consciência mecânica e adaptativa. Ela deve ser posta em prática sistematicamente para a transformação revolucionária da sociedade e para a libertação das classes dominadas. O anúncio de tal libertação verdadeira dos homens, bem como de sua humanização, desenvolve-se por meio da ação e reflexão sobre o mundo, que os torna corpos conscientes.

Compreende-se que, quanto mais ocorre o autoconhecimento, o desvelar da razão de estar sendo no mundo, tanto mais se clarifica a razão de ser da realidade em que se está. Isso ocorre porque a consciência expressa intencionalidade sobre o mundo e porque o conhecimento não é estático e acabado, está imbuído de teoria e prática, reflexão e ação, é processo que requer uma educação sem dicotomias, manipulações, prescrições e polaridades entre sujeito e objeto. Segundo Freire (1981, p. 45), com a compreensão de que o diálogo deve ser o selo do ato de um verdadeiro conhecimento,

(...) é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade. Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática nesta.

O esforço de problematizar, descodificar e desvendar a própria experiência possibilita encontrar os caminhos de ida e volta (unidade dialética entre teoria e prática) entre o desvelamento da realidade e a prática significada e direcionada para sua transformação, ultrapassando-se o estado de classe *em si* para se configurar como classe *para si* a partir da superação da semi-intransitividade e da ingenuidade pela consciência crítica.

Não basta o refletir sem o agir, o trabalho intelectualista sem a ação; faz-se necessária a práxis, assim como o pensar crítico, a ação criticamente consciente no processo de denúncia e de anúncio de nova realidade. Tem-se o entendimento de que ainda haverá demanda para a extrojeção de certos mitos que se conservam mesmo após o anúncio, que se faz concretude, das transformações decorrentes das ações dialógicas culturais e da própria revolução na busca da construção de novas formas de existência e sociabilidade humana. Conforme Freire (2019, p. 37), a práxis humana “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Ela abrange uma dimensão histórica que busca compreender o ser humano e o mundo em permanente processo de transformação, na relação indissociável entre pensamento-linguagem e realidade objetiva.

Segundo Lima (2015, p. 114), “o homem oprimido encontra-se preso a uma consciência misticada, e é claro que sua libertação não virá unicamente por meio de mudanças nas estruturas econômicas de dominação”, sobressaindo desse

modo, o papel da ação cultural dialógica e problematizante que não se ampara na mitificação do mundo, pelo contrário, busca por meio da ciência, desocultar, questionar e denunciar tal realidade mitificada e veiculada pelos opressores para, posteriormente, anunciar um projeto histórico a ser concretizado com o máximo possível de consciência e criticidade oriundas das classes dominadas.

Vale situar que tal ação cultural para a libertação ocorre em oposição aos limites da realidade opressora e do silêncio imposto pelas classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz já com a revolução no poder, o que significa lidar com outros limites e resquícios da mitificação outrora dominante, requerendo-se outras táticas de resistência e luta. Assim,

enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através do qual se nega, culturalmente, a cultura dominante, mas a revolução cultural já conta com as novas bases materiais que viabilizam aquela negação. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica. É que a revolução cultural não é imobilista. A ação cultural para a libertação e a revolução cultural implicam na comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. (Freire, 1981, p. 69)

Tanto a ação como a revolução cultural são conscientizadoras e justificadas pela "dialética da sobredeterminação". Não basta apenas discursar e condenar a dominação aristocrática e de mitificação sofrida, é necessário aos revolucionários o testemunho de sua oposição aos reacionários mediante respeito, confiança e comunhão nas massas populares como exigências imprescindíveis ao processo permanente de autoavaliação, conscientização, transformação e revolução entre líderes e povo.

Uma verdadeira revolução cultural das massas oprimidas expressa dinamismo, diálogo, vivacidade, amor como libertação, práxis, linguagem criadora, criativa e comunicativa, o futuro como construção criativa humana, a organização crítica dos sujeitos para a ação e a unidade entre lideran-

ças e massas populares, com vistas à transformação da sociedade de classes e à construção de uma nova sociabilidade. Para tanto, requerem-se ações culturais dialógicas e libertadoras que promovam colaboração, união e organização dos oprimidos.

A educação que se diz libertadora não se nutre de abstrações de sujeitos e realidade, de perspectivas idealistas, de negações da conjuntura imposta e de possíveis engajamentos espontâneos e fraternos entre as classes sociais. Utópica no sentido de que não aceita o futuro como algo dado, estático, impositivo, acabado e instalado automaticamente, essa educação, "(...) pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo" (Freire, 1981, p. 48).

A educação libertadora é criticamente esperançosa, está em oposição ao bancarismo, ao ensino repetidor, rígido, domesticador, memorístico e massificante, de introjeção de conteúdos, de sujeição dos indivíduos aos mitos, de autoritarismos e fatalismos cínicos e imobilizantes, que não promovem criatividade, curiosidade e criticidade. Ela é esperançosa porque a esperança faz parte da natureza humana, não é uma justaposição e faz-se possível e indispensável para a aprendizagem, o ensino, a inquietude, a resistência e a própria experiência histórica em oposição aos determinismos, inflexibilidades e fatalismos.

Entendendo que sem a esperança não há história, Freire (1996, p. 29), afirma que "(...) só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança". O ser humano é um ser de busca, de problematização e de esperança, que se torna desesperançado por diversos motivos estruturais, dos quais advém a necessidade de lutar contra as condições objetivas motivadoras que o imobilizam, silenciam e aprisionam, pois a desproblematização meca-

nicista da realidade é a negação da história, da pessoa e de sua natureza social.

A educação humana libertadora deve ser realizada *com os* sujeitos e não *para os* sujeitos; necessita-se da relação dialética entre texto e contexto, entre conhecimento tácito e conhecimento explícito e entre linguagem científica e linguagem do mundo dos sujeitos em processo de aprendizagem, pois a educação expressa uma teoria do conhecimento ao se concretizar na prática, o que indica uma nova relação entre pensamento e linguagem.

A palavra do sujeito não pode se restringir a um vocábulo apenas, ela deve refletir a relação indissociável entre linguagem e pensamento, conceitos inseridos no mundo a que se referem. A educação deve estar na tentativa de desvelar as relações do ser humano nesse mundo, por exemplo, o movimento que há entre os produtos criados mediante seu trabalho e os condicionantes que esses mesmos produtos exercem sobre ele; desse modo, busca-se evidenciar o papel da prática humana na constituição do conhecimento e da reflexão crítica sobre sua própria prática diária (unidade entre objetividade e subjetividade).

A educação libertadora, ou seja, crítico-reflexiva busca superar as práticas educativas que pressupõem pura transferência de um conhecimento descritivo sobre a realidade e que bloqueiam a consciência crítica e se expressam no "analfabetismo" político. A educação como simples transferência de informações, fatos e valores se ancora nas crenças da dicotomia entre teoria e prática, da universalidade, da neutralidade e da não historicidade do conhecimento. Nesse contexto, a superação se dará mediante desmitologização da realidade, em que

enquanto este é sempre o educador dos educandos, o educador para a libertação tem de "morrer" enquanto exclusivo educador dos educandos no sentido de renascer, no processo, como educador – educando dos educandos. Por outro lado, tem de propor aos educandos que também "morram" enquanto

exclusivos educandos do educador para que renasçam como educandos-educadores do educador-educando. Sem esta "morte" mútua e sem este mútuo "renascimento" a educação para a libertação é impossível. Isto não significa, obviamente, que o educador desapareça como se fosse uma presença desnecessária. Rejeitando a manipulação, jamais aceitei o espontaneísmo. (Freire, 1981, p. 76)

É preciso que o educador esteja preparado para fazer mudanças no conteúdo de ensino, em suas relações com os educandos e em sua prática de sala de aula. Persiste superar as ações "nutricionistas" de conhecimento ("saciar a fome por conhecimento") e de dicotomização entre ensino e aprendizagem, de hierarquização do educador como único e exclusivo educador do educando e de posicionamento sacralizado da escola como instrumento de controle social.

Faz-se necessário um quefazer global, uma teorização e uma problematização sobre a prática social dos sujeitos, das quais resulta a inserção cada vez mais crítica e lúcida do indivíduo em sua própria realidade, por meio de uma teoria da ação cultural² e de um método correspondente que de fato considere dialeticamente o contexto teórico, em que se desenvolve o autêntico diálogo entre educadores e educandos e o contexto concreto, real dos sujeitos. Estes passam a assumir-se como seres do quefazer (práxis) que, "transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história" (Freire, 1981, p. 17).

Assim, os sujeitos se transformam em seres que se reconhecem como agentes ativos cultos, porque trabalham e, trabalhando, transformam o mundo e porque podem dar sentido e direcionalidade criadora às suas ações, ao seu trabalho e ao produto resultante como objeto cultural. Compreendem que o trabalho promove um certo conhecimento, que o silenciar de sua palavra está relacionado à apropriação dos produtos de seu

² As teorias da ação cultural, desenvolvendo-se a partir da matriz antidialógica (de caráter opressor) ou da dialógica (dimensão revolucionária-libertadora), constituem-se em teoria da ação antidialógica, com as características de conquistar, dividir para manter a opressão, manipular e invadir cultural; e a teoria da ação dialógica, caracterizando-se pela colaboração, união, organização e síntese cultural (Freire, 2019).

trabalho e, por fim, que não há absolutização da ignorância nem do saber. Em suma, a negação do silenciamento dos oprimidos se estabelece mediante ações culturais dialógicas em que o processo de dialogicidade é imprescindível para as relações transformadoras entre os homens *no e com* o mundo.

Como necessidade e possibilidade formativa de ressignificação de concepções, práticas e saberes, tem-se a teoria da ação dialógica que, libertadora, transformadora e revolucionária, não se reduz ao objetivismo ou ao subjetivismo, ao verbalismo ou ao ativismo. Ela expressa a reflexão e a ação humanas para a superação da contradição opressor-oprimidos, não sendo "(...) possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação" (Freire, 2019, p. 173). A fim de que o ser humano ultrapasse o estado de coisa a que está subjugado e alcance o estado de sujeito humanizado, pressupõe-se o diálogo, pois o indivíduo em si é comunicação, e a intersubjetividade entre as consciências humanas que se estabelece no mundo vivido resulta na própria conscientização de cada um.

Trata-se de uma educação libertadora pautada em uma teoria como ação histórica e cultural que possibilita a mudança de percepção do mundo opressor, desmitificando-o a partir da práxis humana, sem perder de vista que certos espectros míticos se preservam mesmo em uma estrutura nova, pois se está diante de uma pedagogia do ser humano em processo permanente de libertação, cujos pressupostos são (Freire, 2019):

1. *Colaboração* entre os sujeitos que se encontram para pronunciar a sua palavra, o seu pensar certo, o seu mundo, desmitificando suas realidades, transformando-as em colaboração mediante comunicação.

2. *União*, pela qual, sob a força do poder da elite dominadora, os oprimidos precisam se organizar, unir-se, estar em comunhão com sua liderança revolucionária para a práxis libertadora.

3. *Organização*, que se constitui em um desdobramento natural da unicidade entre os homens e que implica certa autoridade, liberdade e tes-

temunho pessoal, humilde e corajoso de cada um, enquanto se entende a libertação como uma necessidade e tarefa comum a todos.

4. *Síntese cultural*, em que os sujeitos, não estando como espectadores nem como receptores passivos, constituem-se sujeitos da ação sobre o mundo, de superação da cultura imposta, alienada e alienante.

Assim, conscientizar-se, buscando a si mesmo, é comunicar-se com o outro e com o mundo comum a todos. Quanto mais se vivencia a intersubjetividade entre os homens mediatizados pela realidade, mais se delinea a subjetividade de cada um. Tal comunicação se desenvolve pela palavra que, não verbalística, é diálogo, é o comunicar-se entre as consciências humanas no sentido de refletir e agir, uma vez que o que fazer humanista e libertador é objetividade e subjetividade, é teoria e prática, é reflexão e ação que ocorrem simultaneamente.

Concebendo a relação entre comunicação, racionalização e conscientização no panorama educacional, segundo Boufleuer (1997, p. 55), a educação deve se realizar no contexto da ação comunicativa, sendo suas condições, possibilidades, meios e fins baseados e justificados no âmbito de uma racionalidade comunicativa e "se isso aponta, por um lado, para uma concepção comunicativa de educação, permite, por outro, a crítica dos processos pedagógicos que carregam as características de uma interação comunicativamente distorcida ou interrompida", direcionando-se às vezes para imposições, manipulações, controle e cerceamento de espaços de fala e de ação comunicativa transformadora. Trata-se de uma racionalidade (Habermas, 2012) que articula um saber (convicção) não comunicativo, de caráter empírico, com regras técnicas, sob a base do agir estratégico, e um saber compartilhado, com normas a partir de atos de fala argumentativa, sob a base do agir comunicativo que busca entendimentos comuns e da perspectiva da racionalidade comunicativa.

Evoca-se uma racionalidade pedagógica que por meio da dialogicidade intersubjetiva do entendimento busque o consenso entre os sujeitos.

Estando dentro do contexto da epistemologia da prática, tal racionalidade dá suporte à práxis educativa como reflexão sistemática sobre a ação, no fomento de saberes, interdisciplinaridade, significados, sentidos e transformações.

Considerações finais

Ante a cultura do silêncio instalada, o estudo aponta a consideração do ser humano como um corpo consciente que promove transformações no mesmo instante em que age e pensa, processo possibilitador do conhecimento reflexivo. A própria presença no mundo já é um objeto de análise, reflexão, crítica e ação, uma vez que, ao se debruçar sobre experiências anteriores, pode-se entender o porquê, a razão de ser das atitudes, dos posicionamentos, das percepções e do conhecimento que nelas se ateuve.

Nesse sentido, a educação como prática cultural, problematizadora, libertadora, social e política (Freire, 1981) não pode se propor a fazer depósitos de conteúdos em "corpos vazios" e oprimidos nem a oferecer projetores para uma consciência mecânica e adaptativa; deve ser posta em prática sistematicamente para a transformação revolucionária da sociedade e para a libertação das classes dominadas. O anúncio de tal libertação verdadeira dos homens, bem como de sua humanização, desenvolve-se por meio da ação e reflexão sobre o mundo, que os torna corpos conscientes. Tal educação, como ato cognoscente de conhecimento e libertação para a superação dos "mutismos" históricos não se constitui como simples narrações passivas de informações a sujeitos passivos às invasões culturais.

A educação libertadora nega as formas de silenciamento opressor e domesticador e propõe processos de dialogicidade. Os sujeitos são concebidos como seres dialógicos, reflexivos, críticos, criativos, criadores e investigadores e não podem ser considerados apartados de sua própria realidade, pois constituem-se seres de busca, de práxis, de essência ontológica para se humanizar. Não devendo ser um sujeito-objeto, um corpo negado e interdito, o ser humano-

-sujeito histórico é um ser do diálogo, da conscientização, um corpo consciente, influenciado e influenciador do seu meio, o que lhe possibilita lutar contra os fatalismos, os mitos e a interdição de seu corpo.

O diálogo com os oprimidos é exigência radical para uma verdadeira e autêntica revolução, com a compreensão de que os homens são em si mesmos comunicação; desse modo, não se podem estabelecer dicotomias, distanciamentos e tempos diferenciados entre eles e a revolução, pois "(...) o diálogo é a 'essência' da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o objetivo, que é a realidade que os mediatiza, tendo como objetivo, através da transformação desta, a humanização dos homens" (Freire, 2019, p. 182).

A educação como ação cultural para a libertação expressa o autêntico ato de conhecer, em que dialeticamente educadores e educandos, como consciências "intencionadas" ao mundo, buscam novos conhecimentos a partir do já existente, ou seja, trata-se do reconhecimento do conhecimento existente, de que decorre a procura de novos conhecimentos, exigindo-se para tanto, o correto entendimento das relações consciência-mundo ou pessoa-mundo.

Deste processo, resulta o fato de que o educador aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender. Essa construção é realizada com o entendimento de que a desafiante unidade da denúncia e do anúncio não representa simples palavras vazias, desconexas, sem significado e direcionalidade compromissada com o ser humano oprimido, pois há a demanda, pelas classes dominadas, em relação à denúncia da sociedade exploratória, de maior conhecimento sobre tal, além do anúncio de uma sociedade que se refaz em uma perspectiva transformadora, portanto, uma teoria revolucionária.

Nesses tempos silenciadores, urge o autêntico diálogo que não busca domesticar, manipular, conquistar, *sloganizar*, prescrever, mas propõe a intercomunicação humana mediatizada pela realidade. Objetiva promover, ainda, a libertação

das massas populares. Persiste a necessidade de uma ação reflexiva, crítica, verdadeira, libertadora, de organização constante do pensar, por meio da qual se alcancem níveis superiores de reflexividade, de racionalidade humanizadora ante a realidade e de plenitude da práxis. Esse pensar certo não é algo imposto, deve se desenvolver na intersubjetividade entre os homens; a ação para a liberdade, a educação como prática da liberdade (Freire, 1967) não deve compreendê-los como corpos vazios, possuidores de uma consciência especializada, compartimentada e mecanicista, pronta para ser preenchida por algo provido externamente ao indivíduo.

Em síntese, do contexto vislumbrado mediante pesquisa bibliográfica, recorte aqui priorizado, traz-se à tona uma relação conflituosa, em que se tem uma conjuntura social, histórica e educacional sob a base cultural do silenciamento e da opressão das expressões humanas, e para a qual se fazem necessárias urgentemente formas culturais de superação, de dialogicidade, coletividade, criticidade, libertação e transformação. No âmbito da investigação macro (A cultura do silêncio na identidade profissional do pedagogo à luz do pensamento freiriano), pode-se inferir a partir de tais evidências bibliográficas, certas dimensões e entrelaçamentos entre a prática profissional do pedagogo no contexto de políticas educacionais pseudodemocráticas e silenciadoras, e as implicações decorrentes para o seu processo identitário.

Referências

- Bouffleuer, J. P. (1997). *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ed. UNIJUÍ.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.) Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed). Atlas.
- Habermas, Jürgen (2012). *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social* (Paulo A. S., trad.). Editora WMF Martins Fontes.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2. ed., pp. 169-192). Artmed.
- Lima, V. A. de. (2011). *Da cultura do silêncio ao direito à comunicação*. Observatório da imprensa. <http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos/dacultura-do-silencio-ao-direito-a-comunicacao>
- Lima, V. A. De. (2015). *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Editora UnB; Editora Fundação Perseu Abramo.
- Lima, V. A. De. (2017). *Sobre a Cultura do Silêncio*. Carta Maior. <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Sobre-a-cultura-do-silencio-1-/12/38974>
- Lima, V. A. De. (2018). *Para além da alfabetização: cultura do silêncio e os 50 anos da pedagogia do oprimido*. Carta Maior. <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FPara-alem-da-alfabetizacao-cultura-do-silencio-e-os-50-anos-da-pedagogia-do-oprimido%2F4%2F40403>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23. ed.). Cortez.

Daniele Cariolano da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, CE, Brasil; mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, CE, Brasil. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em Quixadá, CE, Brasil.

Jacques Therrien

Pós-doutor pela Université Laval, Canadá; pós-doutor pela Universitat de València, Espanha; doutor em educação pela Cornell University, USA; Mestre em educação pela Cornell University, USA. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, CE, Brasil.

Endereço para correspondência

Daniele Cariolano da Silva; Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará
Av. Dr. Silas Munguba, 1700
Itaperi, 60714-903
Fortaleza, CE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.