

De novo sobre a necessidade de pintar gatos multicolores

Laura Ferreira dos Santos

António J. Abreu da Silva¹

Resumo

Sendo o diálogo uma exigência existencial mediatizada pelo mundo, situando-se, por isso, para lá da simples troca de ideias, que possibilidade existe para «se dizer a palavra verdadeira», a palavra que busca «a significação dos significados», sem o privilégio de algumas pessoas, grupos ou comunidades?

Como pode uma educadora dialógica ou um educador dialógico «actuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo»? Para Paulo Freire a possibilidade pode estar no «dialogar sobre a negação do próprio diálogo», proporcionando-nos deste modo (embora não propositadamente), uma chave de leitura para entendermos melhor a dificuldade universitária em lidar com envolvimento culturais diferenciados.

Daqui a necessidade, no seguimento de uma anterior reflexão, de «pintar gatos multicolores», gesto radical exigido por uma educação para a liberdade que fundamenta o projecto da pedagogia do oprimido e da esperança.

Apesar de evidente, nunca será de mais repetir a referência ao lugar gerador de perspectivas de crítica e de possibilidade que o pensamento e a prática de Paulo Freire constituem. Já numa reflexão anterior tivemos oportunidade de perceber que lançar um olhar sobre Paulo Freire é poder enraizar formas de pensamento que problematizam o que fazemos e nos desafiam para a transformação ético-política da vida e do mundo (cf. Santos; Silva, 2001).

Em causa está a possibilidade de conhecer melhor o que já se conhece e de conhecer o que ainda não se conhece (cf. Gadotti, Freire, Guimarães, 1995: 69), podendo-se engendrar a partir daí novas formas de vida biófila. Esta é uma possibilidade que poderá ocorrer privilegiadamente a partir da tomada de consciência dos lugares que ocupamos no mundo e dos papéis que desempenhamos na história e nas *estórias* dos nossos quotidianos.

A possibilidade de que aqui se fala diz respeito às regras de comprometimento com a *pronúncia* do mundo e, conseqüentemente, com a *busca da verdade*, regras incompatíveis com registos de dominação (cf. Freire, 1972: 114). *A contrario*, e num caso pontual, o respeito pelo conjunto destas regras de *pronúncia* do mundo encontram-se evidenciadas na história do desenho do pequeno Flávio, tal como vem narrada em *Pedagogia da Esperança* (cf. Freire, 1992: 142-3), e a que já nos referimos (cf. Santos; Silva, 2001).

Um dia, na escola, a professora pusera as crianças diante de um molde de um gato, presumivelmente preto, e pedira-lhes que o desenhassem. O resultado foi uma série de desenhos de gatos pretos muito similares, de que o gato do pequeno Flávio destoava imenso porque era um gato multicolor. E porque era multicolor e não preto, a professora achara que não tinha outra opção senão rasgá-lo. Quando pequena, a própria professora vivera sempre

de um modo angustiado todas as situações em que lhe pediam para escolher e decidir por si própria. Por isso, queria evitar essa angústia às suas crianças, mesmo que para isso tivesse de assassinar um gato multicolor e, com ele, a criatividade de um aluno. Que deste modo salientava a importância de não abandonar os trilhos já traçados e desincentivava o desenho ou projecto de trilhos alternativos, era algo de que não parecia sequer aperceber-se.

Ora, sabemos como as instituições — supondo-se depositárias da verdade — tendem muito a gostar de gatos pretos. E sabemos igualmente como o poder é posto a maior parte das vezes ao serviço de estratégias opressivas que, a coberto da ordem institucional, abrem caminho à prepotência. No entanto, sabemos também que quem oprime, como nos diz Freire, está numa situação de perda de humanidade: «Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser» (Freire, 1992: 100); «É necessário que [quem me oprime] saiba que eu sei que a sua falta de valor ético o inferioriza» (Freire, 1996: 138). Por isso, a questão do poder é naturalmente uma questão importante para Freire, apostando em que a dita pós-modernidade, sobretudo a pós-modernidade que caracteriza politicamente de esquerda, possa adoptar uma postura «substantivamente democrática [...] de se lidar com os conflitos» (*ibid.*: 198). Uma postura contrária às estratégias opressivas do poder que configuram, de acordo com a linguagem de Foucault, lugares de «pequena pedagogia» (Foucault, 1994: 267), expressão pouco explicitada, mas que podemos depreender apontar para uma pedagogia que se furta à problematização ético-política da verdade e do erro, actuando em nome de uma *objectividade* sempre a ponto de desembocar em situações de exclusão profunda. Por alguma razão, um dos condenados à morte pelo seu envolvimento no genocídio do Ruanda em 1994, professor, afirmava: «Eu tinha um diploma de pedagogia, mas não tinha de reflectir [...]. Eu só tinha de pensar na forma de executar as ordens» (cf. Hatzfeld, 2004: 164).

Em situações menos extremas, podemos dizer que Freire facilmente detecta esta designada «pequena pedagogia» na vida institucional quotidiana das nossas universidades, assinalando concretamente a situação do orientador ou da orientadora que, durante a arguição das provas, em vez de se solidarizar com a pessoa arguida, se exime à responsabilidade por uma fragilidade não captada anteriormente, passando até a uma posição de ataque severo (cf. Freire, 1996: 68).

Mas também outros e múltiplos lugares de pequena pedagogia procuram fixar-nos a uma espécie de sentido originário onde se apagam, ou são colocados na invisibilidade, os modos de implicação dos sujeitos na produção da significação. Assim acontece com a linguagem androcêntrica e com o regime *compensatório* de alguns discursos multiculturais relativamente à figura do outro.

A propósito da linguagem androcêntrica, sublinhem-se os comentários que Freire expressa em *Pedagogia da Esperança* acerca das imensas cartas de mulheres norte-americanas que foi recebendo pouco tempo depois da publicação de *Pedagogia do Oprimido* nos Estados Unidos (cf. Freire, 1992: 66-8). Como era possível, perguntavam essas mulheres, que Freire pudesse ser contra todas as formas de opressão e, ao mesmo tempo, utilizasse uma linguagem androcêntrica em que elas eram colocadas na invisibilidade? A princípio, confessa Freire, tentou ilibar-se da acusação com a velha resposta de que, ao utilizar o termo «homem», estava a incluir aí também a mulher. No entanto, a sua

honestidade não o deixou continuar muito tempo nesta ilusão: «Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico» (*ibid.*: 67). Por isso, Freire abandonou o registo androcêntrico, consciente de que «Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo» (*ibid.*: 68). Gesto ético de transformação que, dentro da história possível, nos abre para a hipótese de uma humanidade sempre maior.

Quanto ao regime *compensatório* de alguns discursos multiculturais relativamente à figura do outro, atente-se por exemplo na lógica adverbial racista da seguinte expressão: « Maria [...] é negra *mas* é muito inteligente...» (*ibid.*: 34).

Lenta e pouco espectacular, a luta pela possibilidade é situada por Freire na prática quotidiana da linguagem, nas «formas concretas de actuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer *olá*, na rua» (Freire, 2000: 31-2), num trabalho de transformação que passa por lugares onde se cruzam múltiplas vozes, mesmo dentro dos próprios sujeitos.

Apesar de lento e pouco espectacular, é o trabalho *com* estas vozes, por vezes contraditórias e nem sempre «puras», que anima a luta a favor da esperança, da decência contra o despudor, da liberdade contra o autoritarismo. Esta é uma luta que constitui uma oportunidade para possibilitar à educadora dialógica ou ao educador dialógico uma actuação coerente no seio de estruturas que negam o diálogo, pois que, numa atitude de crítica e de possibilidade, «Algo fundamental (...) pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo» (Freire, 1972: 88).

Referências bibliográficas

- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits*, II. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1999). *Les anormaux*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1977). *Extensão ou Comunicação*. São Paulo: Paz e Terra [ed. ut.: a 9ª, de 1988].
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. [ed. ut.: a 3ª, de 1994].
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra [ed. ut.: a de 1997].

- Freire, Paulo (2000). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora [ed. ut.: a 4ª].
- Gadotti, Moacir; Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez Editora [ed. ut.: a 4ª].
- Hatzfeld, Jean (2004). *Tempo de catanas (Relatos)*. Trad. de Isabel Gentil Penha Ferreira. Lisboa: Gótica [ed. orig.: *Une saison de machettes*, Paris: Seuil, 2003].
- Santos, Laura F.; Silva, António J. (2001). Acerca da educação como acto de coragem, ou da necessidade de pintar gatos multicolores. *Actas do Congresso Internacional "Um Olhar Sobre Paulo Freire"*. Évora: Universidade de Évora (Edição em CD-rom).