

## SEXTA CARTA (\*)

## DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCADORA E OS EDUCANDOS

Paulo Freire

Passo a me centrar na análise das relações entre educadora e educandos. Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos.

Considero o *testemunho* como um "discurso" coerente e permanente da educadora progressista. Tentarei pensar o *testemunho* como a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades. A prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre.

O que se pode esperar para a formação dos educandos de uma professora que protesta contra as restrições à sua liberdade por parte da direção da escola, mas ao mesmo tempo, cerceia a liberdade dos educandos, afrontosamente? Felizmente, no plano humano, nenhuma explicação mecanicista elucidada. Não se pode afir-

mar que os educandos de tal educadora se tornem necessariamente apáticos ou vivam em permanente rebelião. Mas, muito melhor seria para eles se semelhante descompasso entre o que se diz e o que se faz não lhes fosse imposto. E entre o *testemunho de dizer* e o *de fazer*, o mais forte é o do fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos. O pior, porém, para a formação do educando é que, diante da contradição entre o fazer e dizer, o educando tende a não acreditar no que a educadora diz. Se, agora, ela afirma algo, ele espera a próxima ação para detectar a próxima contradição. E isso corrói o perfil da educadora que ela mesma vai fazendo de si e revelando aos educandos.

As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. O "faça o que eu digo e não o que eu faço" é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência. "Quase vã" porque nem sempre o que se diz e está sendo contraditado pelo que se faz é completamente esmagado. O que se diz tem, às vezes, uma tal força em si mesma, que o defende da hipocrisia de quem, dizendo-o, faz o contrário. Mas, exatamente, porque está apenas sendo dito

\* Extraído do livro: "Professora SM! Tia ' O Cartas ct quem ousa eusilaar", do mesmo autor, Editora Olho D'Água, São Paulo, março/1991, p. 75-81.

e não vivido, perde muito de sua força. Quem vê a incoerência em processo, bem que pode dizer-se a si mesmo: "Se esta coisa que está sendo pro-clamada mas, ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas *dita* mas *vivida*".

Uma das coisas mais negativas nisto tudo é a deterioração das relações entre educadora e educandos.

E que dizer da professora que testemunha constantemente fraqueza, dubiedade, insegurança, nas suas relações com os educandos? Que não se assume jamais como autoridade na classe?

Me lembro de mim mesmo, adolescente, e do quanto me fazia mal presenciar o desrespeito que um de nossos professores revelava de si próprio ao ser objeto de chacotas de grande parte dos alunos sem nenhuma condição para impor a ordem. Sua aula era a segunda da manhã e ele já entrava vencido na sala onde a malvadez de alguns adolescentes o esperava para fustigá-lo, para maltratá-lo. Ao terminar o seu arremedo de aula, ele não podia dar as costas aos alunos e marchar para a porta. A vaia estrondosa cairia sobre ele, pesada e arestosa, e isto devia gelá-lo. No canto da sala onde me sentava via-o pálido, diminuído, recuando até a porta. Abrindo-a rápido, sumia envolto na sua insustentável fraqueza.

Nas minhas memórias de adolescente guar-do a figura daquele homem fraco, indefeso, pálido, que carregava consigo o medo daqueles meninos que faziam da fraqueza dele um brinquedo junto com o medo de perder o emprego, no medo dos meninos gerado.

Enquanto assistia à ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, pro-metia a mim mesmo que jamais me entregaria

assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibia.

Outro testemunho que não deve faltar em nossas relações com os alunos é o da permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos. Não se diga, porém, que em áreas de pobreza imensa, de carência profunda, essas coisas não podem ser feitas. As experiências que a professora Madalena F. Weffort viveu pessoalmente durante três anos numa favela de São Paulo, em que ela, mais do que em qualquer outro contexto, se tornou plenamente educadora e pedagoga, foram experiências em que isto foi possível. Em torno de suas experiências em contexto faltoso de tudo que nossa apreciação e o nosso saber de classe consideram indispensáveis, mas farto de muitos outros elementos que nosso saber de classe menospreza, ela prepara um livro. Nele, certamente, contará e analisará a história de Carlinha de que, tendo falado em um texto (\*) meu, a reproduzo agora.

"Rondando a escola, perambulando pelas ruas da vila, seminua, sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida e, o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém."

Um dia, disse-me Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não pode-

(\*) "Alfabetização como elemento de formação da cidadania". Conferência pronunciada em Brasília em reunião patrocinada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação — 1987.

ria pagar a quota quase simbólica estabelecida pela direção popular da escola.

"Não creio que haja problema com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder aceitar Carlinha: que me chegue aqui limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só ama-nhã", disse Madalena. A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante.

A limpeza, a cara livre das marcas do sujo, sublinhavam sua presença na sala. Carlinha, começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha, mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu.

Uma apreciação ingênua diria que a intervenção da educadora teria sido pequeno-burguesa, elitista, alienada — afinal, como exigir de uma criança favelada que venha à escola de banho tomado?

Madalena, na verdade, cumpriu o seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço — o de sua dignidade, no respeito dos outros. Amanhã será mais fácil a Carlinha se reconhecer também como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias.

Sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista.

Assim como foi possível à professora inter-vir nas questões ligadas à higiene do corpo que, por sua vez, se estendem à boniteza do corpo e à boniteza do mundo, de que resultou a *descoberta* de Carlinha e a

*redescoberta* da avó, não há por que não se possa intervir nos problemas a que antes me referia.

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto

ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos.

Enfatizemos a importância do testemunho de seriedade de disciplina no fazer as coisas, de disciplina no estudo. Testemunho no cuidado com o corpo, com a saúde. Testemunho na honradez com que o educador realiza sua tarefa. Na esperança com que luta por seus direitos, na persistência com que *briga* contra o arbítrio. As educadoras e os educadores deste país têm muito o que ensinar, ao lado dos conteúdos, aos meninos e meninas, não importa a que classe pertençam. Têm muito o que ensinar pelo exemplo de combate em favor das mudanças fundamentais de que precisamos, de combate contra o autoritarismo e em favor da democracia.

Nada disso é fácil, mas isso tudo constitui uma das frentes da luta maior de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes — isso não existe — puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neo-liberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo. Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem (\*). E que "essa conversa de sonho, de utopia, de mudança radical" só faz atrapalhar a *labuta incansável* dos que realmente produzem. Deixemo-los trabalhar em paz sem os transtornos que nossos discursos sonhadores lhes causam e um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída.

Esse inaceitável discurso contra a esperança, a utopia e o sonho é o que defende a preservação de uma sociedade como a nossa, que funciona para um terço de sua população, como se fosse possível aguentar por muito tempo tamanho descompasso. O que me parece que o novo tempo nos coloca é a morte do sectarismo, mas a vida da radicalidade (\*\*). As posturas sectárias<sup>30</sup> nas quais nos pretendemos senhores da verdade, que não pode ser contestada, estas sim que ainda são tomadas em nome da democracia — têm cada vez menos a ver com um tempo novo. Neste sentido, os partidos progressistas não têm

muito a escolher. Ou se recriam e se reinventam na radicalidade em torno de seus sonhos ou, entregues aos sectarismos castradores, fenecem com seu corpo sufocado no figurino stalinista. Voltam a ser, ou não deixam de ser, velhos partidos de esquerda, sem alma, fadados a morrer de frio. E é uma lástima que esse risco exista.

Voltemos às relações entre educadoras e educandos. À força e à importância do testemunho da educadora como fator de formação dos educandos. Da radicalidade com que atua, com que decide, mas o testemunho que se dá, sem dificuldade de que pode e deve rever a posição que assumiu em face de novos elementos que a fizeram mudar. E será tão mais eficaz o seu testemunho quanto mais lucidamente, de forma objetiva, ela deixar claro aos educandos:

1. que mudar de posição é legítimo
2. as razões que a fizeram mudar.

Não estou pensando que educadores e educadoras devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela seriedade, pela liberdade, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares, pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos.

Inaugurado o processo testemunhal pelo educador, a pouco e pouco os educandos o vão assumindo também. Esta participação efetiva dos educandos é sinal de que o testemunho da educadora está operando. É possível, porém, que alguns educandos pretendam testar a educadora para se certificar de que ela é ou não coerente. Seria um desastre se, neste caso, a educadora reagisse mal ao desafio. No fundo, a maioria dos educandos que a testam o fazem ansiosos para

(\*) A este propósito, ver Paulo Freire. *Pedagogia da esperança* — Paz e Terra — 1992. (\*\*) A este propósito, ver Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido* — Paz e Terra.

que ela não os decepcione. O que eles querem é que ela confirme que é verdadeira. Ao testá-la, não estão querendo seu fracasso. Mas há também os que provocam porque querem o fracasso do educador.

Um dos equívocos da educadora, gerado no seu sentimento de auto-estima exorbitante que a faz pouco humilde, seria sentir-se ferida pela conduta dos educandos, por não admitir que ninguém possa duvidar dela.

Humildemente, pelo contrário, é bom admitir que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis.

Me lembro de experiência que tive, recém-chegado do exílio, numa turma de estudantes de pós-graduação da PUC de São Paulo.

No primeiro dia de aula, falando de como via o processo de nossos encontros, me referi a como gostaria de que fossem abertos, democráticos, livres. Encontros em que exercêssemos o direito à nossa curiosidade, o direito de perguntar, de discordar, de criticar.

Uma estudante, em tom agressivo, disse: "Gostaria de seguir o curso atentamente, não faltarei a nenhum encontro, para ver se o diálogo de que o professor falava será mesmo vivido."

Quando ela terminou, fiz um breve comentário em torno do direito que lhe assistia de duvidar de mim, bem como o de expressar publicamente a sua dúvida. A mim me cabia o dever de provar, ao longo do semestre, que era coerente com o meu discurso.

Na verdade, a jovem senhora jamais faltou a nenhum encontro. Participou de todos, revelou suas posições autoritárias que deviam embasar sua repulsa a meu passado e a meu presente anti-governo militar. Nunca nos aproximamos, mas mantivemos um clima de mútuo respeito até o fim.

No caso dela, o que realmente lhe movia o ânimo é que eu me desdissessem no primeiro dia. E eu não me desdisei. É que não me ofendo se me põem à prova. Não me sinto infalível. Me sei inconcluso. O que me irrita é a deslealdade. É a crítica infundada. É a falta de ética nas acusações.

Em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.

Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática. Aprenderíamos e ensinaríamos juntos um instrumento indispensável ao ato de estudar: o *registro* dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ao outro.

Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos. Exigiria delas a atenção, a observação, a seleção de fatos. Com isso desenvolveríamos também a sua oralidade que, guardando em si a etapa seguinte, a da *escrita*, jamais dela se deve dicotomizar. A criança que, em condições pessoais normais, *fala* é aquela que *escreve*. Se não escreve, torna-se *proibida* de fazê-lo e, só em casos excepcio-

*nais, impossibilitada.*

Quando Secretário Municipal de Educação de São Paulo vivi uma experiência de que jamais esquecerei. Em duas escolas municipais, durante duas horas, conversei com cinquenta alunos de 5<sup>2</sup> série numa tarde e com quarenta no dia seguinte. A temática central dos encontros era como os adolescentes viam sua escola e que escola eles e elas gostariam de ter. Como se viam e como viam as professoras.

Assim que começamos os trabalhos, no primeiro encontro, um dos adolescentes me indagou: "Paulo, o que você acha de uma professora que põe um aluno de pé, "cheirando" a parede, mesmo que ele tivesse feito uma coisa errada, como reconheço que fez?". Respondi: "Acho que a professora errou".

"Que é que você faria se encontrasse uma professora fazendo isso?"

"Espero — disse eu — que você e seus colegas não suponham que eu devesse fazer o mesmo com a professora. Isto seria um absurdo que jamais cometeria. Convidaria a professora para comparecer no dia seguinte a ,meu gabinete, juntamente com a diretora da escola, com a coordenadora pedagógica e com alguém mais responsável pela formação permanente das professoras. Em minha conversa com ela lhe pediria que me provasse que seu comportamento era correto, pedagogicamente, cientificamente, humanamente e politicamente. Caso ela não con-

seguisse provar — o que seria o óbvio — faria então um apelo, ouvindo antes a diretora da escola sobre sua opinião em torno da professora faltosa, no sentido de que não repetisse seu erro."

"Muito bem. Mas, e se ela repetisse o mesmo procedimento?", disse o garoto.

"Neste caso pediria à assessoria jurídica da Secretaria que estudasse o caminho legal para punir a professora. Aplicaria rigorosamente a lei", respondi.

O grupo todo entendeu e eu percebi que aqueles adolescentes não pretendiam um clima licencioso, mas recusavam radicalmente o arbítrio. Queriam relações democráticas, de respeito mútuo. Se recusavam à obediência cega, imposta pelo poder sem limites do autoritário, rejeitavam a irresponsabilidade do espontaneísmo.

Possivelmente alguns deles vieram às ruas, recentemente, com suas caras pintadas gritando que vale a pena sonhar.

No dia seguinte, com o outro grupo, ouvi um comentário de uma adolescente inquieta e numa linguagem bem articulada: "Eu queria uma escola, Paulo, que não fosse parecida com minha mãe. Uma escola que acreditasse mais nos moços e que não pensasse que uma porção de gente anda à espera da gente só para fazer mal."

Foram quatro horas, com noventa adolescentes que reforçaram em mim a alegria de viver e o direito de sonhar.