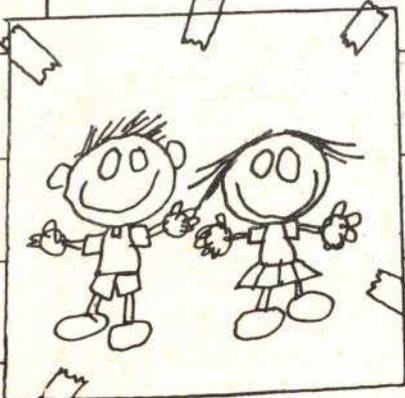


Paulo

Freire



Debate  
com os professores  
mineiros

Abril de 1981

Este caderno é o resultado da transcrição da conferência do professor Paulo Freire para os professores de Minas Gerais, no dia 11 de abril de 1981, na Faculdade de Direito da UFMG, em Belo Horizonte.

A conferência foi uma promoção conjunta do Departamento de Educação do Sindicato dos Professores no Estado de Minas Gerais e do Departamento Pedagógico da União dos Trabalhadores do Ensino-UTE, responsáveis, também, por sua publicação.

Normalmente avesso à publicação de seus pronunciamentos, o professor Paulo Freire concordou em abrir esta exceção, após a leitura dos originais. Procuramos manter a fidelidade a suas palavras, incluindo

As relações entre a educadora e o educando não se dão no ar, no vazio, nem se dão somente na cabeça da gente. Estas relações, inclusive, não são estritamente pedagógicas, porque elas são também políticas, o que vale dizer que a compreensão dessas relações tem que ver com a natureza política da Educação mesma. Quer dizer: não há Educação neutra. Não se faz uma Educação para a humanidade ou em favor da humanidade, em favor dos chamados seres humanos, em abstrato. A Educação é um ato político, sempre um ato político.

Então, as considerações em torno das relações entre a educadora e o educando que eu faço aqui, agora, têm que ver com um certo ponto de vista político que é o em que eu me encontro e que eu espero que não seja reacionário. Se fossem considerações em torno dos defeitos de um educador numa perspectiva reacionária, então, necessariamente as minhas considerações seriam outras.

Por isso mesmo é que a educadora tem que estar muito clara com relação à sua opção política e deve ser muito lúcida na sua prática educativa enquanto prática política, seja uma professora primária ou universitária. E, numa perspectiva que eu costumo chamar de libertadora, mesmo que eu não pense que a Educação é a alavanca de transformação da sociedade, a relação entre a educadora e o educando terá necessariamente que ser uma relação de desafio à criatividade dos educandos e não uma relação de apassivamento dos educandos.

Esse problema da criatividade me parece de uma importância imensa nessa relação entre a educadora e os educandos. A criatividade dela e dos educandos, não apenas a criatividade dela ou dos educandos sem ela. Eu não defendo a tese da anulação completa da educadora diante dos educandos. O que eu defendo é uma espécie de ausentar-se para ficar e não uma tentativa de ficar, saindo. Não sei se está claro o jogo de palavras que eu fiz, quer dizer, para mim, a educadora tão mais fica, quanto menos impõe sua presença, e tão mais parte, quanto mais impõe a sua presença. E quanto mais impõe sua presença, tanto menos possibilita a criatividade dos educandos e a sua também.

É preciso então que não nos esqueçamos de uma outra coisa: é que, sendo a Educação um ato político, ela é também um ato de conhecimento. Não há possibilidade de uma situação educativa em que não esteja em jogo um certo objeto de conhecimento a ser desvelado pela educadora e pelos educandos.

Na medida em que há esse ato de conhecimento é que cabe à educadora se perguntar diariamente, constantemente: conhecer o quê? E quando nos perguntamos sobre o que conhecer, nós nos perguntamos sobre o conteúdo programático mesmo da Educação.

Mas essa pergunta também não basta, porque teríamos que perguntar também: quem conhece na Educação? Se eu respondo que quem conhece na Educação é a educadora e que o educando é quem, por não conhecer, precisa ser ensinado, ou seja, educado, eu indiscutivelmente assumo uma posição autoritária e não libertária. E se eu pergunto de novo quem conhece e respondo numa perspectiva criadora, dinâmica, dialética, processual, compreendendo o conhecimento como algo não finalizado e compreendendo a realidade não como um dado aí, mas como um dado dando-se, então eu descubro que quem conhece na prática educativa é o educador e é também o educando. O objeto do conhecimento, no fim, fica como o elemento que mediatiza os dois sujeitos que estão procurando conhecer. Temos, de um lado, o educador, de outro, o educando, ambos exercitando uma curiosidade nessa busca. Por isso mesmo é que na relação entre o educador e o educando o desenvolvimento da criatividade e da curiosidade de ambos é absolutamente indispensável. A burocracia da mente é exatamente o contrário da curiosidade de quem quer conhecer.

Mas é preciso também que a gente se pergunte enquanto educador: conhecer em favor de quê? Conhecer em favor de quem? O que vale dizer: conhecer contra quê? Conhecer contra quem? Por isso é que a Educação é eminentemente política, eu não conheço em vão, nem conheço abstratamente nem conheço em favor de uma coisa etérea. Eu tenho que me definir em torno de com quem estou e a favor de quem eu quero conhecer. E isso começa já na escola primária; esse exercício da criatividade nesse ato de conhecimento, sem o qual, realmente, o conhecimento não se dá.

*A relação entre educadora e educando terá que ser de desafio à criatividade.*

Conhecer significa atuar, praticar, transformar, e tudo isso significa também curiosidade, espírito crítico, recriação, reinvenção. Uma escola que não estimula a reinventividade, a criação na recreação, uma escola que não estimula o crescimento do aluno na busca do conhecimento é uma escola que castra em lugar de uma escola que estimula o crescimento. Evidentemente eu não quero que se julgue que eu esteja pensando que é possível fazer uma escola desta na abstração. Não há escola no ar, a escola é uma instituição histórica e social, ela se dá dentro de uma certa sociedade, uma sociedade que se estrutura de uma certa maneira, em função de como a sua produção se dá, e por sua vez estabelece ou cria ou propõe relações sociais nessa produção, e isso tudo em função dos interesses de quem tem o poder.

Eu não sou inocente, eu sei que isso existe, mas o que eu sei também é que, apesar de termos uma sociedade que não tem nada que ver com a escola da qual estou falando, é preciso, dentro dela, dentro da sociedade que está aí, começarmos a fazer, já, ou procurar fazer, aspectos, pelo menos, ou momentos da escola que ainda não existe. Há um capítulo de Marx, no "Capital", em que ele estuda o problema do trabalho e faz algumas considerações sobre a diferença entre uma abelha e o que em algumas edições se traduziu por mestre de obras, em outras, por engenheiro, não importa. E ele diz que uma abelha, por mais bacana (ele não disse bacana, eu é que estou dizendo), por mais bacana que seja, por mais capaz que seja na construção de

sua colméia, não se compara ao mais medíocre dos mestres de obras na realização de seu trabalho. E diz mais, que a grande diferença está em que o operário tem na cabeça, antes mesmo de o produto final de seu trabalho estar diante dele, ele tem, já, na cabeça o perfil desse objeto que ele vai construir. Às vezes, quando alguns críticos meus me chamam de pedagogo renitentemente idealista burguês, eu fico pensando o seguinte: se tivesse tido eu a honra de dizer isso, e não Marx, então eu era muito mais idealista ainda. Como foi Marx quem disse, não é idealismo. É que na verdade não é mesmo, não é.

Então, pensando agora nessa afirmativa de Marx é que eu penso nessa outra escola. Eu sei que na realidade atual do Brasil não seria possível, com as estruturas que estão aí, com o modelo político-econômico que está aí, não seria possível pensar na existência de uma escola, de modo geral, na existência de um sistema educacional, quando a gente sabe que o sistema educacional é um subsistema de um sistema maior. Não seria possível pensar numa escola que pudesse fazer todas, ou um mínimo dessas coisas de que eu estou falando. Mas, à maneira do que Marx dizia com relação ao operário, que tem na sua cabeça, já, o modelo do objeto que ele vai produzir, eu estou absolutamente convencido de que nós, educadores e educadoras, devemos começar a deixar, hoje, também, retalhos, pelo menos, pedaços, pelo menos, deste perfil de escola que a gente deve fazer amanhã, fazendo hoje. Eu estou absolutamente convencido de que é possível usar, com limites, certos espaços institucionais, começar a estimular um trabalho não ainda na antecipação, porque ninguém antecipa, mas um trabalho de preparação para essa escola a que um dia, ao que tudo indica, nós chegaremos.

*Quem conhece na prática educativa é o educador e é também o educando.*

Falando agora de um dos pontos que podem ser feitos hoje, melhorando um pouco a escola que aí temos, eu insistiria junto às minhas camaradas e colegas e companheiras e amigas professoras primárias sobre a necessidade de desenvolver ao máximo a capacidade de expressão dos alunos, o desenvolvimento ao máximo da linguagem dos meninos, das crianças, dos jovens. Vejam bem, eu não estou me referindo ao problema da gramática, fazer que a criança decore verbos, como se os verbos pudessem ser aprendidos fora de contextos. Uma das coisas mais estranhas de que eu me lembro da minha infância foi na escola primária: eu, tremendo de medo no canto da sala, com a impressão de que eu era profundamente burro, 14 anos de idade na escola primária, sem saber ler direitinho, sem saber escrever ainda, o chamado quase adolescente-problema. Possivelmente, a psicóloga branca dos Estados Unidos, se tivesse vindo aqui naquela época aplicar um teste, teria considerado a mim como geneticamente incapaz... E o que eu tinha era fome. E eu me lembro, então, que queriam que eu aprendesse verbos, memorizando. O pretérito perfeito do verbo ser: eu fui, tu fostes, ele foi. Fecha os olhos, Paulo, e repete, repete que tu aprendes... Que teoria do conhecimento "maravilhosa"! E não havia jeito, eu ficava todo confuso

porque o pretérito perfeito do verbo ser é igualzinho ao do verbo ir. E eu só podia distinguir um do outro no contexto, e não na memorização, na cabeça: eu fui ao cinema é uma coisa e eu fui estudante é outra. Um é o verbo ir, outro, o verbo ser. Mas eu fui, tu fostes, ele foi: é a mesma coisa. Todos "foi".

*Nós devemos começar a deixar, hoje, retalhos deste perfil de escola de amanhã.*

Então, como é possível ensinar verbo assim? O problema não é ensinar a gramática por ela, pela gramática, mas estimular a linguagem, a expressividade da criança, a expressividade de si e de si com relação aos outros e ao mundo. Isso é que é o grande problema nosso. Depois do meu retorno ao Brasil, uma das coisas que mais me impressionaram é um fenômeno que eu poderia chamar de quase perda, de grande parte da juventude, não toda, do comando da linguagem. Está havendo uma quase perda do comando da linguagem em grandes setores da juventude. É claro que há explicações para isso, evidentemente que há. Não é possível entender o problema da linguagem sem ver a sua relação dialética com a sociedade. O problema do autoritarismo tem muito que ver com esse fenômeno.

*A psicologia norte-americana teria me considerado geneticamente incapaz. E o que eu tinha era fome.*

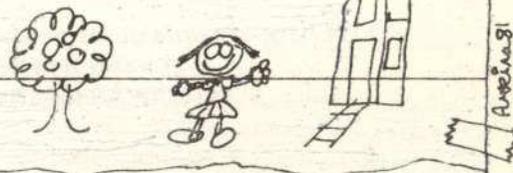
Não é que eu esteja a defender uma espécie de parada na linguagem; as línguas não param, a não ser quando morrem. Mas não é bem isso, é toda uma dificuldade de expressão que a gente observa em parte, pelo menos, da juventude: palavras pela metade, frases cortadas, expressões como "essa coisa aí", "você sabe", "você entende", quer dizer, "essa coisa aí" não sai da "coisa aí". E a responsabilidade não é de modo nenhum da juventude. A juventude está atravessando assim a escola primária, depois o ginásio antigo, o colégio, e chega à Faculdade com dificuldade de escrever e de ler. Professores de matemática, por exemplo, têm-me falado da dificuldade que estudantes seus, com dois, três anos já de universidade, têm para entender a explicação de um teorema, ou compreender a parte escrita, o anunciado de um teorema. Entendem o danado do ponto de vista da matemática mas não entendem o que está escrito. Eu me lembro, por exemplo, em uma certa Universidade onde eu falei, e que eu não cito aqui exatamente pelo profundo respeito que eu tenho ao jovem e, citando a Universidade, eu estaria de alguma maneira localizando-o, eu não faço isso porque eu tenho um profundo respeito por todos, mas num debate um jovem me mandou um pedacinho de papel em que estava escrito: "Quitem haver tal coisa com tal outra?". Ele queria dizer "o que tem a ver" e foi assim que ele escreveu.

Uma outra coisa que me preocupa é que, quando essa juventude chega à Universidade, muitos de nós, professores, com uma certa experiência — e eu não digo que não é válida — acadêmica, rigorosa, nos esquecemos de que os níveis do rigor acadêmico são históricos e não metafísicos, e os níveis variam no tempo, no espaço. E então a juventude chega com essas dificuldades e muitos de nós, professores, não tomamos conhecimento dessas dificuldades. E dizemos que o problema é seu e está aí agora este texto pra ler e pra comentar. E o jovem não tem sequer prática de fazer isso.

*Está havendo uma quase perda do comando da linguagem em grandes setores da juventude.  
O autoritarismo tem muito a ver com isso.*

Falando às professoras primárias de Belo Horizonte e de Minas Gerais que estejam aqui, este é um ponto sobre o qual eu não poderia deixar de falar, apelando para que, junto com aquela preocupação da curiosidade, da criatividade a ser despertada na meninada, esse problema da expressividade, do uso da linguagem, da maior riqueza de expressão, seja levado em consideração por todos vocês, por todas vocês, na continuação, inclusive, na escola secundária e depois no pré-universitário — estou usando uma linguagem do meu tempo — e depois por nós, os professores que estamos na Universidade.

# O Debate:



■ A gente sabe perfeitamente que esse governo que está aí, que obviamente não responde aos interesses populares, não poderia pôr em prática uma educação que despertasse a curiosidade crítica das pessoas. Agora, Paulo, isso a gente enxerga. O que a gente não sabe, às vezes, é o que fazer pra poder resistir a isto, pra tentar modificar esta situação...

*Paulo Freire:* Quando eu coloquei o problema, eu fiz referência ao autoritarismo do regime. A sociedade brasileira é, indiscutivelmente, uma sociedade terrivelmente autoritária. O regime que a gente está tendo aí tem dado uma contribuição indiscutível a esse autoritarismo e esse silêncio que caiu sobre nós, sobre a juventude. É por isso que eu disse que ela, a juventude, não é culpada, nem os professores tampouco. Tem que ver, eu acho que não é só isso, deve haver outras razões. Eu não gosto de fazer análises simplistas. Eu não diria que é só isso, mas eu acho que isso é fundamental nessa perda do comando da linguagem. O meu problema como educador é que eu acho que seria uma posição mais ou menos fácil se a gente dissesse: vamos esperar que um dia se faça uma modificação radical na sociedade brasileira e aí então não há mais esse problema. Não, eu acho que não, porque eu acho que isso é um processo histórico, que tudo que a gente pode-se fazer hoje, para desafiar a juventude a retomar a sua expressividade seria absolutamente fundamental.

É claro que eu não tenho receitas para isso, eu acho que ninguém tem. Mas, no momento, por exemplo, eu estou trabalhando em um projeto extra-universidade, com um grupo de estudantes, para tentar compreender um pouco as dificuldades que o estudante encontra ao chegar à Universidade. Eu tenho a impressão que o mínimo que a gente possa fazer a gente deve fazer, sem ser angelical, é claro.

■ Nós, que damos aulas na escola primária, principalmente na rede oficial, lutamos contra diversas coisas. Primeiro, a infra-estrutura da escola, fisicamente, não existe. Os alunos, principalmente os da periferia, têm condições sócio-econômicas marginais, eu não poderia dizer nem péssimas, mas marginais. E nós, que nos propomos ser educadores, somos também marginais. Então é marginal com marginal dentro de uma não-infra-estrutura. O que é que pode sair daí?

*Paulo Freire:* Ele coloca uma situação realmente limite, que deve ser talvez a situação da maioria mesmo. O que ele está dizendo deve valer para uma grande quantidade de escolas de periferia de Belo Horizonte e de São Paulo, também. O que ele coloca é como trabalhar em áreas periféricas que são marginalizadas — elas não são marginais, elas se tornam marginalizadas —, desprezadas, subestimadas e, portanto, suas crianças, também. E escolas — e por isso mesmo estão lá — que são descuidadas, quer dizer, nada se faz para melhorar as condições infra-estruturais da escola, e ele ainda acrescenta que também nós, os professores e as professoras, viramos marginais da Educação, e conclui perguntando de maneira dramática: Paulo, que diabo pode sair daí?

*Enquanto classe dominante, não é possível esperar suicídio.  
Membros dela fazem o seu suicídio de classe.*

A tua pergunta é realmente dramática, porque a situação é que é dramática: Mas eu não sei bem, eu reconheço a tua força moral para falar nisso, e não a minha. Quer dizer, eu reconheço a tua autoridade para falar nisso, e não a minha. Tu conheces isso, eu, não. Apenas não sei se o que eu vou dizer bate certo: a semana passada eu fui procurado, em São Paulo, por três professoras e uma diretora de um grupo do Estado de área periférica, perguntando se eu aceitava trabalhar com elas, discutindo esta problemática dramática da escola periférica de São Paulo. Eu disse que aceitava, que estava disposto a dar um mínimo da minha contribuição e etc. etc. Marcou-se um encontro e, em lugar de cinco pessoas, vieram quarenta professoras da periferia de São Paulo, de uma periferia, vieram quarenta. E essas quarenta falaram em nome de mais de 250, trezentas professoras. Uma delas, que falou em nome de todas, dizia para mim: "Paulo, nós não viemos aqui discutir o que fazer para piorar, porque é impossível piorar o que está aí. Nada, ninguém pode fazer pior do que está aí. Mas nós viemos aqui pra ver se é possível fazer menos ruim do que está lá." E discutimos três horas e marcamos um encontro. Até agora, não posso te dizer o que é que a gente vai fazer, porque tivemos apenas este primeiro encontro. Vamos estudar, programar uma série de atividades que eu não sei quais vão ser. Era a única coisa que eu poderia te dizer de concreto, mas eu compreendo a tua situação e não faço um discurso idealista em cima dela. E reconheço que não é fácil trabalhar numa situação como a que acabas de descrever. Te respeito e te admiro, e a todos os que estão aí nisso.

■ Não teria a mesma dramaticidade o trabalho dos professores com os filhos da elite? Os professores daquelas crianças que recebem nos lares uma formação segura para continuar o mesmo sistema que existe agora e comandar, no futuro, uma mesma situação...

*Paulo Freire:* É evidente que a elite está pretendendo é preservar-se com elite...

■ E se a gente tenta conscientizar os filhos da elite, os pais levam a gente para a cadeia...

*Paulo Freire:* É claro. Mas eu não propus aqui este tipo de trabalho, não, vejam bem.

Em todo caso, eu não gostaria de ficar silencioso diante desse negócio. Eu tenho uma posição também diante disso e minha posição é a seguinte: enquanto classe dominante, não é possível esperar-se o suicídio, porque nunca houve isso na História. Se houvesse, aí sim a gente teria argumentos para dizer que já houve, mas não há. Mesmo antes de surgirem as classes sociais do ponto de vista marxista, antes desse negócio, quando o modo de produção era outro e gerava, então, outro tipo de cara que era o opressor mesmo, só que não era classe ainda no sentido marxista, nenhum grupo dominante jamais cometeu suicídio. O que acontece é que membros desses grupos dominantes fazem o seu suicídio de classe. Disso não há dúvida: Marx fez o suicídio dele, Fidel Castro o fez também, todos os outros, por aí fora, que não eram operários. Engels era filho de uma grande industrial de Manchester e ajudou Marx para que ele pudesse escrever "O Capital", porque Marx vivia sendo despejado de casa porque não pagava o aluguel. Agora, enquanto classe, não. Enquanto indivíduo, eu acredito, mas não é nem sequer o que eu estou fazendo, não é esse o trabalho que eu me proponho fazer em São Paulo. O que eu estou realmente querendo fazer é com o pessoal da periferia.

#### ■ Pergunta não registrada na gravação.

*Paulo Freire:* Em síntese, a pergunta diz o seguinte: ok, essa história toda é muito bacana, muito bonita; esse negócio de uma educação em que haja essa tentativa de criatividade entre o educador e o educando é muito bacana, é muito bom, mas acontece que nós estamos vivendo em uma sociedade cuja totalidade é autoritária, inclusive por motivos ideológicos. Então, o aluno entra na Universidade e o professor tem uma posição de autoritarismo em todos os seus procedimentos, com relação à maneira como ele dá aulas, a maneira como ele avalia, por exemplo, o trabalho do aluno etc. Por outro lado, diz ele, o estudante também está pressionado por uma série de coisas, e ele está querendo, não tanto conhecer, mesmo, ele está querendo dominar, engolir determinadas informações pra se sair bem no exame, pra fazer seu vestibular amanhã, ou outra coisa, e os pais, por sua vez, também estão exigindo é isso. Então, ele pergunta o que é que digo diante disso, se tenho algum exemplo concreto para propor, alguma coisa contrária a essa situação.

*A transformação da Educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação também necessita da Educação.*

Olhe, eu acho que a tua colocação bate em cima de uma realidade tremenda que é a nossa. Que prova, por exemplo, que não é a escola que constitui a sociedade, mas é a sociedade que, constituindo-se de uma certa maneira, em função dos interesses de quem tem o poder, que constitui a escola e a Educação. Mas a Educação não é só isso. Aí é que está o problema: ela não é puramente uma reprodutora da ideologia dominante, a escola também tem dentro dela as contradições da sociedade. Bem, mas que não é fácil, não é fácil. Numa situação como essa nossa, hoje, a gente fazer experiências distintas de ensino. Por exemplo, dando força à tua afirmação, há dez dias atrás uma jovem professora que está fazendo sua pós-graduação na PUC e que

participa comigo em um seminário, discutíamos esse problema de como trabalhar junto com o educando e como o educando deveria participar da elaboração de seu próprio programa etc., e duas sessões depois ela dizia: "Paulo, eu fiquei muito animada com isso (ela é muito jovem), fui propor essa metodologia de trabalho aos estudantes na Faculdade onde ensino e ele olharam pra mim e disseram: "A senhora é um incompetente, porque não sabe é dar aulas". Por que isso? Porque, na verdade, sua ideologia dominante penetra na juventude, penetra em nós todos, então, é preciso que o professor tenha coragem de dizer para o aluno: Olha, o problema não é da minha incompetência. Eu tenho uma incompetência relativa e tenho uma competência relativa. O problema não é esse, o problema é de opção. E onde é que anda a tua opção? Qual é a opção de vocês? É a de continuarem a ser objetos manipuláveis pelo professor, ou sujeitos participantes da elaboração do programa de vocês? Vocês querem ou não querem tomar um pedaço, pelo menos, da educação de vocês na mão de vocês?"

*As fichas de controle de leitura são muito mais de controle dos alunos. Não acredito nisso como ato de conhecimento.*

Mas nem sempre uma jovem professora enfrenta isso. No meu caso particular, por causa da minha barba, possivelmente, então a coisa se facilita. Inclusive, eu faço isso hoje na Unicamp, com jovens também do básico — seria muito mais fácil fazer com o pessoal da pós-graduação. No primeiro dia de seminário, eu cheguei, disse: bom dia, eu não tenho programa, eu não tenho seminário, eu não tenho bibliografia, eu não tenho aluno. Eles assim, espantados, e eu disse: eu não tenho seminário, para que o seminário seja nosso; eu não tenho programa, para que façamos juntos o programa; eu não tenho bibliografia para que pesquisemos a bibliografia em função do programa que nós vamos construir, e eu não tenho alunos porque eu também sou aluno, de maneira que nós vamos trabalhar juntos. Essa é a minha proposta. Ninguém disse "o velho está incompetente!" De jeito nenhum! Aceitou-se a proposta e depois foi elaborado um lindo programa a partir de quatro debates sobre a prática de cada um. No fim das primeiras quatro horas de debate em que cada um falou de si mesmo fora da Universidade, uma jovem veio a mim e disse: "Paulo, que pena eu tenho de outros professores que não acreditam na gente e por isso deixam de ouvir tanta coisa bonita que a gente tem pra dizer. E você, não." Digo a ela que acredito, mesmo, que têm muita coisa bonita pra dizer. E disseram, e organizamos um programa muito bom e estamos agora começando a analisar e discutir o programa que foi feito.

Bem, mas não vamos ser idealistas. Eu sei que a transformação da Educação que aí está, em termos radicais, não pode se antecipar à transformação da sociedade como uma totalidade. Mas, o que eu sei também é que a transformação da totalidade da sociedade necessita também da Educação. A Educação não é a alavanca da transformação, mas a transformação é também pedagógica, e a gente não pode nem deve perder um momento, uma chance. Eu sugiro aqui que, como estudante, tu exijas, dos seus professores que não o aceitam, o direito que tu tens de participar do processo de tua própria formação, exijas deles esse direito.

Em todo caso, eu não gostaria de ficar silencioso diante desse negócio. Eu tenho uma posição também diante disso e minha posição é a seguinte: enquanto classe dominante, não é possível esperar-se o suicídio, porque nunca houve isso na História. Se houvesse, aí sim a gente teria argumentos para dizer que já houve, mas não há. Mesmo antes de surgirem as classes sociais do ponto de vista marxista, antes desse negócio, quando o modo de produção era outro e gerava, então, outro tipo de cara que era o opressor mesmo, só que não era classe ainda no sentido marxista, nenhum grupo dominante jamais cometeu suicídio. O que acontece é que membros desses grupos dominantes fazem o seu suicídio de classe. Disso não há dúvida: Marx fez o suicídio dele, Fidel Castro o fez também, todos os outros, por aí fora, que não eram operários. Engels era filho de uma grande industrial de Manchester e ajudou Marx para que ele pudesse escrever "O Capital", porque Marx vivia sendo despejado de casa porque não pagava o aluguel. Agora, enquanto classe, não. Enquanto indivíduo, eu acredito, mas não é nem sequer o que eu estou fazendo, não é esse o trabalho que eu me proponho fazer em São Paulo. O que eu estou realmente querendo fazer é com o pessoal da periferia.

#### ■ Pergunta não registrada na gravação.

*Paulo Freire:* Em síntese, a pergunta diz o seguinte: ok, essa história toda é muito bacana, muito bonita; esse negócio de uma educação em que haja essa tentativa de criatividade entre o educador e o educando é muito bacana, é muito bom, mas acontece que nós estamos vivendo em uma sociedade cuja totalidade é autoritária, inclusive por motivos ideológicos. Então, o aluno entra na Universidade e o professor tem uma posição de autoritarismo em todos os seus procedimentos, com relação à maneira como ele dá aulas, a maneira como ele avalia, por exemplo, o trabalho do aluno etc. Por outro lado, diz ele, o estudante também está pressionado por uma série de coisas, e ele está querendo, não tanto conhecer, mesmo, ele está querendo dominar, engolir determinadas informações pra se sair bem no exame, pra fazer seu vestibular amanhã, ou outra coisa, e os pais, por sua vez, também estão exigindo é isso. Então, ele pergunta o que é que digo diante disso, se tenho algum exemplo concreto para propor, alguma coisa contrária a essa situação.

*A transformação da Educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação também necessita da Educação.*

Olhe, eu acho que a tua colocação bate em cima de uma realidade tremenda que é a nossa. Que prova, por exemplo, que não é a escola que constitui a sociedade, mas é a sociedade que, constituindo-se de uma certa maneira, em função dos interesses de quem tem o poder, que constitui a escola e a Educação. Mas a Educação não é só isso. Aí é que está o problema: ela não é puramente uma reprodutora da ideologia dominante, a escola também tem dentro dela as contradições da sociedade. Bem, mas que não é fácil, não é fácil. Numa situação como essa nossa, hoje, a gente fazer experiências distintas de ensino. Por exemplo, dando força à tua afirmação, há dez dias atrás uma jovem professora que está fazendo sua pós-graduação na PUC e que

participa comigo em um seminário, discutíamos esse problema de como trabalhar junto com o educando e como o educando deveria participar da elaboração de seu próprio programa etc., e duas sessões depois ela dizia: "Paulo, eu fiquei muito animada com isso (ela é muito jovem), fui propor essa metodologia de trabalho aos estudantes na Faculdade onde ensino e ele olharam pra mim e disseram: "A senhora é uma incompetente, porque não sabe é dar aulas". Por que isso? Porque, na verdade, se a ideologia dominante penetra na juventude, penetra em nós todos, então, é preciso que o professor tenha coragem de dizer para o aluno: Olha, o problema não é da minha incompetência. Eu tenho uma incompetência relativa e tenho uma competência relativa. O problema não é esse, o problema é de opção. E onde é que anda a tua opção? Qual é a opção de vocês? É a de continuarem a ser objetos manipuláveis pelo professor, ou sujeitos participantes da elaboração do programa de vocês? Vocês querem ou não querem tomar um pedaço, pelo menos, da educação de vocês na mão de vocês?"

*As fichas de controle de leitura são muito mais de controle dos alunos. Não acredito nisso como ato de conhecimento.*

Mas nem sempre uma jovem professora enfrenta isso. No meu caso particular, por causa da minha barba, possivelmente, então a coisa se facilita. Inclusive, eu faço isso hoje na Unicamp, com jovens também do básico — seria muito mais fácil fazer com o pessoal da pós-graduação. No primeiro dia de seminário, eu cheguei, disse: bom dia, eu não tenho programa, eu não tenho seminário, eu não tenho bibliografia, eu não tenho aluno. Eles assim, espantados, e eu disse: eu não tenho seminário, para que o seminário seja nosso; eu não tenho programa, para que façamos juntos o programa; eu não tenho bibliografia para que pesquisemos a bibliografia em função do programa que nós vamos construir, e eu não tenho alunos porque eu também sou aluno, de maneira que nós vamos trabalhar juntos. Essa é a minha proposta. Ninguém disse "o velho está incompetente!" De jeito nenhum! Aceitou-se a proposta e depois foi elaborado um lindo programa a partir de quatro debates sobre a prática de cada um. No fim das primeiras quatro horas de debate em que cada um falou de si mesmo fora da Universidade, uma jovem veio a mim e disse: "Paulo, que pena eu tenho de outros professores que não acreditam na gente e por isso deixam de ouvir tanta coisa bonita que a gente tem pra dizer. E você, não." Digo a ela que acredito, mesmo, que têm muita coisa bonita pra dizer. E disseram, e organizamos um programa muito bom e estamos agora começando a analisar e discutir o programa que foi feito.

Bem, mas não vamos ser idealistas. Eu sei que a transformação da Educação que aí está, em termos radicais, não pode se antecipar à transformação da sociedade como uma totalidade. Mas, o que eu sei também é que a transformação da totalidade da sociedade necessita também da Educação. A Educação não é a alavanca da transformação, mas a transformação é também pedagógica, e a gente não pode nem deve perder um momento, uma chance. Eu sugiro aqui que, como estudante, tu exijas, dos seus professores que não o aceitam, o direito que tu tens de participar do processo de tua própria formação, exijas deles esse direito.

■ O que o professor vê como o papel desejado para os que fazem pesquisas em Educação e em lingüística, hoje, no Brasil? A produção teórica sobre isso nas Universidades, como está?

*Paulo Freire:* Eu começaria pela segunda parte da pergunta, do ponto de vista da lingüística. Eu diria que, nesse momento histórico em que nós vivemos, eu dou muita ênfase ao trabalho dos lingüistas, ao trabalho dos e das que se entregam, por exemplo, à compreensão de textos literários. Eu acho que a compreensão da literatura dentro de uma visão geral de cultura é altamente fundamental a esse país, hoje. Eu enfatizaria o trabalho dos lingüistas e daria muita ênfase aos cursos de leitura. O que significa ler? Que é ler? Que é ler um texto? Isto, porque eu tenho a impressão de que alguns professores estão mais ou menos equivocados com relação ao problema dos textos para ler. Há muitos professores, eu acho, que estão pensando que o problema é dar, num semestre, por exemplo, vinte capítulos de livros ou vinte livros para os estudantes lerem e, depois, fazerem aquelas chamadas fichas de controle de leitura, que, na verdade, são muito mais fichas de controle dos alunos do que das leituras. Eu não acredito nisso como ato de conhecimento.

*A gente vai de noite às zonas proletárias com uma valise de consciência de classe operária pra distribuir. Isso é uma incoerência.*

Não estou defendendo, também, uma posição afrouxada, porque, sem princípios, sem disciplina, sem regras que o próprio grupo de estudantes com o professor precisa elaborar, a gente também não marcha. Mas, do meu ponto de vista, é muito melhor ler muito bem um texto, com os estudantes, e não mandar os estudantes lerem em casa ou então durante a sessão do seminário. Porque, às vezes, o professor também faz isso. Ele pega uma fotocópia do texto que ele quer que o estudante leia e, durante duas horas, os estudantes lêem em silêncio, enquanto ele lê um outro texto qualquer ou aquele mesmo, lá na sua cadeira, fumando seu cigarro, e na última hora do seminário ele debate aquilo que foi lido. Eu não faço assim, eu prefiro ler período por período com os estudantes, analisando: o que quer dizer aquilo? Por que o autor usou tal verbo no gerúndio? Por que esta conjunção está aqui? O que há por detrás disso? O que o autor quis dizer com aquilo? Não é que eu seja gramático, não. Mas é que eu acho que tem muita importância os estudos de linguagem neste país, hoje. Estudos de lingüística, de leitura, de literatura, neste sentido. E também as pesquisas no campo pedagógico, no campo da História da Educação, no campo da Educação, em geral. Nesta Universidade mesmo eu conheço duas teses de mestrado — uma eu li toda, a outra estou lendo agora — de professoras desta Universidade. Eu não cito o nome destas jovens professoras, que estão indo pra São Paulo uma vez por semana, e eu bato papo com elas e com mais quatro pessoas. Não cito o nome como respeito à modéstia delas, mas são teses que eu acho fantásticas, que eu acho excelentes como teses de mestrado, ainda, no campo da Educação. Eu tenho lido muita coisa boa, depois que cheguei ao Brasil, nesse campo, em teses de mestrado, teses de doutoramento. Há algumas realmente menos fortes, menos válidas, mas eu acho que, pouco a pouco,

uma geração moça que está aí está tomando conhecimento de momentos históricos da Educação nesse país, iluminando muita coisa que andava aí escondida, muita coisa que andava ocultada. Eu fico contentíssimo com isso e acho que é esperançoso o que a gente está vendo nessa geração mais nova.

■ Que tipo de contribuição você poderia dar no sentido de se transformar o curriculum desde o ensino primário até as demais etapas? Seria um processo que, no meu modo de ver, precisa ser visto urgentemente. O que você pensa sobre isso?

*Paulo Freire:* Em primeiro lugar, eu não poderia fazer isso, a minha contribuição seria muito pequena, porque isso seria um trabalho de muita gente. Mas, fundamentalmente, a transformação de *curriculum* na perspectiva que, eu tenho a impressão, a totalidade dos que aqui estão espera e com que sonha, implicaria na modificação de um *curriculum* maior, que é o da própria estruturação da sociedade brasileira. Antes, então, de fazer esta transformação curricular maior, a gente poderia fazer meras transformações introdutórias no *curriculum*. Inclusive, uma das coisas talvez primeiras que a gente já pudesse começar a fazer é se perguntar em torno dos cursos, por exemplo, universitários, em torno de quem exerce a habilidade de fazer *curriculum*. Quer dizer, que é isso? Que é *curriculum*? A análise dos *curricula*, o problema do *curriculum* "mascarado", a dimensão ideológica dos *curricula*, o que há por detrás das organizações curriculares? Evidentemente, se eu tivesse de participar de transformações no setor de *curriculum*, uma das minhas propostas seria a da participação muito grande de estudantes nessa transformação e de massas populares. Por aí, logo você vê que não seria possível, hoje.

*Eu bati na zona de miséria,  
e foi a realidade de lá que me remeteu a Marx.*

■ Algumas indicações para chegarmos nós, educadores pequeno-burgueses, a um ensino crítico, criticador e, principalmente, livre.

*Paulo Freire:* Eu voltaria a dizer que isto tem que ver com a opção política do educador, ou da educadora, e do educando. Em segundo lugar, tem que ver também com a coerência. Eu insisto muito, às vezes eu até fico pensando que isto já é uma idéia fixa em mim: a coerência que nós, não apenas o educador e a educadora, devemos buscar entre o nosso discurso, e a nossa prática. É um problema que eu acho danadamente sério: às vezes a gente faz um discurso intensamente revolucionário, um negócio extraordinariamente revolucionário, mas tem uma prática pequeno-burguesa. É incrível, porque a gente é um intelectual pequeno-burguês, diz que a classe operária não tem consciência de classe, mas a gente tem a consciência da classe operária. A gente vai de noite nas zonas proletárias e leva uma valise de consciência de classe operária pra distribuir. Esse negócio pra mim é uma incoerência absoluta. Não tem nada a ver com Marx, isso, nada. Essa coerência, o educador tem que ter. Ele não pode ser um anjinho, ele não pode pensar que é o seu papel, a sua coerência, exclusiva, que vai salvar, que vai fazer a libertação dos educandos e a sua também, mas ele deve fazer cada vez melhor o que historicamente ele pode fazer.

■ Assim como a Educação exige uma definição política, deve-se considerar também que ela exige uma definição religiosa, não só no sentido institucional, mas principalmente no sentido da posição moral do educador. Como declarar-se ateu também é uma posição religiosa, eu gostaria de saber até que ponto o senhor considera positiva ou negativa a influência da moral religiosa na Educação.

*Paulo Freire:* Olha, eu tenho a impressão que isso vai depender do que se entende por moral religiosa e que moral religiosa é essa. Bem, há uma coisa que eu não vivo proclamando porque eu acho que não tem sentido ficar fazendo certo tipo de proclamação. Mas a pergunta me leva a uma definição, porque eu não gosto de coisas indefinidas.

*A minha camaradagem com Marx não me levou a romper  
minhas relações com Cristo. De jeito nenhum!*

O que eu gostaria de dizer a vocês aqui presentes, até um pouco simbolicamente, é que, quando eu era muito jovem, mas muito jovem, mesmo, no Recife, eu fui às zonas populares de minha cidade, aos mocambos do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, eu fui às zonas rurais de Pernambuco. E fui intensamente movido por uma certa camaradagem que eu estabelecia com Cristo, com o velho Cristo. E bati lá, na zona proletária, na zona de miséria que todo mundo conhece, e foi a realidade de lá que me remeteu a Marx. Aí já há uma diferença: a minha convivência com Marx é diferente da convivência de outras pessoas, mesmo porque não poderia ser tudo igual. Tem gente que tem uma convivência diária com Marx, mas só conhece a geografia da biblioteca dele e, depois, a da biblioteca da Universidade onde ele dá o seminário sobre Marx. É uma forma de conviver com Marx, a minha é diferente.

Eu fui primeiro lá, na zona proletária, por causa do Cristo, mesmo. Chego lá e a realidade dramática — e não os camponeses, que não sabiam quem era Marx — me manda a Marx. E eu começo a me tornar íntimo de Marx. E quanto mais íntimo eu me tornava de Marx, mais eu relia os Evangelhos de forma distinta. O que aconteceu, pra surpresa de muita gente, pra espanto de outros e pra descrença de muitos, é que a minha camaradagem com Marx não me levou a romper as minhas relações com Cristo, de jeito nenhum.

Há gente que diz: "Mas o senhor é contraditório!" E eu digo: eu não tenho o direito de ser? Agora, há um direito que eu não tenho, em nome das classes oprimidas às quais eu aderi: é o direito de aliená-las para preservar um poder explorador sobre elas em nome de Cristo. Mas o direito de querer bem a Ele e ter uma profunda admiração por esse barbudo brabo que foi Marx, isso daí ninguém me tira, ninguém me tira e eu não faço nesse ponto nenhuma conciliação com nenhuma das duas partes. De jeito nenhum! Se eu chegasse, por exemplo, à área camponesa para dizer aos camponeses: Meus queridos irmãos, tenham paciência porque de vocês é o reino dos céus, aí, sim, eu estaria fazendo ópio. Mas eu chego lá é para dizer o contrário. Fiquem impacientes porque de vocês é o reino da História. Esse direito de ter a minha crença em paz eu o considero inalienável.

Aceito que se diga — e alguns bons amigos meus marxistas me dizem isso, fraternalmente, rindo, um riso doce de amizade: Paulo, meu querido, aí, tu é idealista. Mas é claro que sou ainda, não tenho tristeza nenhuma. O que eu não sou é idealista pensando que a realidade objetiva se cria ou se transforma na consciência de ninguém, na cabeça de ninguém. Nesse sentido, não. Sou profundamente dialético. Então, puxa! Que beleza, deixem o velhinho aqui na sua contradição!

E pra completar esta pergunta, eu deixaria até de lado a consideração em torno da moral religiosa, da moral tal ou qual. Eu diria que a Revolução também tem moral e é moral, sem ser moralista. Nesse ponto, eu remeteria, com o devido respeito, que isso aqui não é academia e faço questão de que não seja, a umas leituras do velho Gramsci, para entender e perceber toda a beleza moral das revoluções.

■ Dos países que você conheceu, qual o que mais lhe impressionou quanto à estrutura educacional? Cite fatos.

*Paulo Freire:* Nisso daí eu tenho experiências para todos os gostos. Eu vi, por exemplo, como um sistema educacional num país altamente tecnologicado, capitalista, opera com um nível de eficiência domesticante fantástico. E há uma coisa engraçada, uma coisa que eu diria, sobretudo, aos meus amigos marxistas sérios, que estudam esse negócio com seriedade. Inclusive, eu não sei se eles concordariam comigo, mas é algo que eu não afirmo, é algo que eu digo como que pensando alto, que é o seguinte: quanto menos modernizada é uma sociedade do ponto de vista capitalista, como a nossa — eu não quero chamar de capitalismo primitivo, selvagem, eu tenho um profundo respeito por estes adjetivos, não é pelo capitalismo —, mas quanto menos é modernizada uma sociedade, capitalisticamente falando, tanto mais, primeiro, a classe dominante, em relação dependente com a classe dominante de fora, apesar de ter uma grande consciência de classe para si, tem menos visão do comando dos aparelhos ideológicos de Estado. Quanto mais modernizada é a sociedade, do ponto de vista capitalista, tanto mais a sua classe dominante é refinada no uso desses aparelhos, o que me parece óbvio. Segundo: no primeiro caso, que seria o nosso, existem mais espaços, por mais absurdo que pareça, existem mais espaços para o trabalho do professor e da professora do que nas sociedades mais altamente tecnologicadas, em que o controle ideológico é extraordinário. Essa observação resulta de experiência pessoal minha, na Europa.

*Na Nicarágua, oito dias depois de chegar ao poder,  
Revolução me chamou.*

Mas deixemos esse lado aí de experiências minhas em países altamente capitalistas, eu gostaria de fazer um comentário só porque é muito rico esse trecho. Se eu fosse responder a isso, a gente dava até um seminário, aí, de um mês, por exemplo. Mas eu gostaria de tocar num ponto que tem que ver com essa pergunta e a minha experiência em países como, por exemplo, a Nicarágua recém-revolucionada e revolucionando-se. Eu estive lá imediatamente, porque, com muita alegria, eu recebi um telefonema da Revolução. Oito dias depois de chegar ao poder, Revolução me telefonou e me chamou lá — pra se ver que eu não sou reacionário como se pensa, às vezes. E vi lá um negócio

espetacular. Eu queria mostrar a vocês um problema que eu tenho encontrado constantemente em sociedades assim. Que eu vi lá, que eu vi em Angola — de maneira mais dramática ainda, pelas condições de África —, que eu vi em Cabo Verde, Guiné-Bissau, que eu vi em São Tomé e Príncipe. Que eu vi em Granada, aqui no Caribe, e a gente nem sabe que existe. É uma ilha, também, linda, linda, tropical, e que fez também uma revoluçãozinha menor, até antes da Nicarágua, e que hoje está sendo sufocada, porque estão dizendo que é um demônio que está lá, porque os cubanos estão ajudando. Que coisa incrível: os cubanos chegam lá, ajudam o pessoal a fazer melhorias, aquele treco... Aí fica todo mundo dizendo que é o demônio, que é o diabo. Então, está piorando a situação, não sei se escapa a Revolução de lá. Eu estive em Granada também porque eles acabaram de ganhar e me chamaram.

*O subsistema educacional antigo não ajuda em coisa nenhuma a criação da nova sociedade. E ela não existe ainda para justificar a nova Educação.*

E nessas sociedades todas há um problema comum e muito dialético que eu queria lançar aqui: o subsistema educacional não é um puro reflexo do que se dá ao nível da infra-estrutura, precisamente porque a estrutura é a dialeticidade entre a supra, e a infra, não há como compreender a infra-estrutura em si nem a superestrutura em si, mas na dialetização de ambas a gente vê a estrutura. E o sistema educacional, montado na supra, não pode se antecipar à transformação infra-estrutural, óbvio. E o que é que se dá na transposição revolucionária? É que, de um lado, o velho sistema educacional, o da sociedade anterior à revolução, não tem nada que ver com o sonho da sociedade revolucionária, que também não existe ainda, exista em sonho, mas não existe como concretude. A Revolução chegou ao poder, mas isto não é mecânico, então este sonho vai agora ser feito, na medida em que se vai modificar o modo de produção, na medida em que novas relações sociais de produção vão surgir na medida em que vestígios ideológicos anteriores vão começando a ser superados por uma nova visão do mundo que se vai constituir, na medida em que a cultura vai mudar também. Isso tudo não é de março pra abril, minha gente! Isso tem tempo, e é o que os mecanicistas não entendam. Não Marx, nas mecanicistas.

Então, o que é que acontece? É que, de um lado, o subsistema educacional antigo não ajuda em coisa nenhuma a criação da nova sociedade, de outro, a nova sociedade não existe ainda para justificar a nova Educação. Como sair desse período de transição? Como superar essa contradição, pra falar só nessa? Este momento eu vivi em cinco ou seis países, e vivi intensamente. Eu não aprendi esse negócio em livro, eu aprendi na sociedade mesmo, eu aprendi no movimento, acompanhando essa dinâmica. É uma coisa incrível, porque, se você é o responsável pela Educação, há momentos em que você tem que empurrar a infra-estrutura com a Educação. Aí dá para fazer, mas dá um mínimo. Se você não concretizar em termos econômicos algumas das coisas que você está fazendo ao nível da Educação, então, o sonho educativo se desfaz.

Era esse o problema. Espero que eu não tenha sido complicado na colocação da questão, que é muito dinâmica. Esse era o problema que eu gostaria de colocar, e não propriamente dizer que me impressionou o sistema educacional tal, me impressionou

mais outro sistema. Um dia, lamentavelmente, não eu, porque não estarei mais no mundo, outras gerações vão viver aqui também este problema. E aí talvez você possa dizer: Bem que Paulo disse, um dia, que isso é difícil.

■ Como a gente faria para interromper, pelo menos um pouquinho, a influência que os meios de comunicação de massa têm sobre as crianças?

Paulo Freire: Esse é um problema que deixa a gente mais ou menos nocauteado...

Depois que nós voltamos para o Brasil, no ano passado, eu resolvi dedicar no mínimo três horas diárias à televisão, por uma questão de reaprendizado da realidade brasileira. Hoje, eu já seleciono, eu vejo as coisas que eu gosto — João Soares, por exemplo, um cara de quem eu gosto muito. Me impressionaram profundamente duas coisas. Primeiro, o nível tecnológico. Altamente tecnológico, o nível da televisão brasileira, sobretudo o dessa chamada TV Globo. Segundo, me impressionou exatamente este poder extraordinário de manipulação, de domesticação. E eu vinha com dez anos de experiência de uma televisão altamente criticada, que eram a francesa e a suíça, que não podem ser comparadas desse ponto de vista com a rede Globo. Pra vocês terem uma idéia, a televisão francesa e a televisão suíça se apagam às onze horas da noite. No começo da noite, tem três, quatro minutos de propaganda e acabou-se, o resto são programas educativos, debates, cientistas, isso, aquilo outro e filmes, também.

*Me impressiona o poder de manipulação e domesticação da televisão brasileira.*

Bom, mas eu comecei a me preocupar com o tipo dos programas. Mas eu gostaria de fazer duas observações pra depois chegar à pergunta dele, que é difícil, de resposta difícil. A primeira coisa que me impressionou muito foi a identificação entre o imaginário e o real no Brasil. Tem algo por detrás disso. Meu filho, por exemplo, que continuou morando na Suíça, não teve condições de voltar para o Brasil por questões de profissão: ele é professor de música no conservatório, é muito jovem. É violonista clássico e vai viver de quê? Continuou morando lá, vem cá mas só por uns dias. Numa das vindas dele no ano passado, eu fui esperá-lo em Viracopos e ele disse:

— Papai, andaram matando um professor famoso aí.

— Quem foi?

— Um cara, eu esqueci o nome dele. Eu vi uma fotografia na revista, um sujeito careca.

Peguei a revista e quando olhei era um tal de "Água Viva", uma novela que tinha um professor que foi morto: Miguel. E ele pensava que era um professor da USP! E quando esse professor foi morto na novela, no dia seguinte eu tomei um táxi e escutei no programa de notícias que a polícia estava no encalço dos assassinos do professor Miguel.

Quer dizer que há uma identificação entre o real e o imaginário no Brasil. Eu não quero fazer psicologismo, eu gosto de Psicologia, mas não de psicologismo, mas a

impressão que eu tenho é que é necessária, do ponto de vista do escape, do ponto de vista da fuga de um real dramático, até para a classe média brasileira, agora, a identificação do imaginário com o real.

A segunda coisa é a multiplicação, a reprodução de sonhos, de sonhos que são impossíveis para a classe dominada. Inclusive, eu confesso a vocês, eu me pergunto se, nessa altura, eu teria direito de chegar numa zona de favela e dizer aos favelados: acabem com esse negócio de saber dessas porcarias dessas novelas, sem eu ter condições outras para discutir ou superar a situação da favela. Outro dia eu ouvi de uma favelada: "A primeira vez que eu ouvi um doutor (doutor, uma pinóia!) dizer isso a mim eu fiquei profundamente chocada e disse que esse cara não entende coisa nenhuma da minha vida. Eu preciso deste sonho!" Não é por acaso que estão explorando exatamente esta necessidade, esse sonho é alienador, indiscutivelmente.

*Podíamos fazer clubes de televisão  
e nos preparar para discutir o que sai nela com o povão.*

Há outra coisa que venho observando: são os tipos de propaganda em que você vê, de um lado, o corte de classe, de outro, o corte de raça, de outro, o corte de sexo, por exemplo. Não sei se aqui em Belo Horizonte há uma propaganda em que uma empregada, cozinheira, obviamente preta, gorda, chega com uma porção de pacotes. Então, a patroa diz que ela deveria ter feito as compras na casa tal, porque na casa tal tem tudo. A empregada, então, diz - "É, a patroa sabe tudo." Mas a mesma casa comercial contrata o mesmo fazedor dessa propaganda, agora do ponto de vista do sexo. Agora, é o marido que entra em casa com os pacotes. Quando ele vai botando os pacotes na mesa, a mulher diz que na casa tal tem tudo, na casa tal tem isso e aquilo. E ele diz: "É, na casa tal tem tudo..." Ele não diz: "Minha mulher sabe tudo.", porque quem sabe é o homem e, não, a mulher. Tem uma outra propaganda em que aparece, pela primeira vez, uma empregada branca. Só que ela se chama Eufrásia.

A gente está, indiscutivelmente, diante de um instrumento que é arrasador, porque esses programas têm, às vezes, 50 milhões de telespectadores neste país. Estragando as crianças, inclusive. A televisão é uma das responsáveis por essa questão de linguagem, por este descompasso entre a imagem e a palavra. A criança, daqui a pouco, vai entender muito mais só a imagem, mesmo, do que a palavra. Um negócio terrível!

Eu acho que uma das coisas que a gente poderia fazer - mas isso é uma gota d'água - seria, se a gente pudesse, pelo menos a nível de adultos, fazer 200, 300, sei lá quantos clubes de televisão e nos prepararmos para discutir as coisas que saem nela com o povão. Eu fiz isso há vinte anos, no Recife: liga o aparelho de televisão, vamos assistir uma novela dessas, depois vamos debater o que é que tá lá. Vamos debater as propagandas que saem, vamos discutir, vamos desvelar a ideologia que está aí. Mas isso é uma gota d'água. Se a gente cobrisse cinco mil pessoas ou dez mil pessoas numa cidade grande como Belo Horizonte, estes programas estariam cobrindo 40 milhões.

Terminando, gostaria, porém, de deixar bem claro que não estou nem sou contra a televisão, mas contra uma certa forma de fazer televisão.

*apenas algumas correções,  
indicadas pelo próprio  
educador.*

*Queremos agradecer  
ao prof. Paulo Freire,  
que abriu mão de seus di-  
reitos autorais, possibi-  
litando uma edição de  
baixo custo e, consequen-  
temente, que mais profes-  
sores tenham acesso a  
sua leitura.*

*Este caderno abre,  
também uma série de pu-  
blicações, através das  
quais o Departamento de  
Educação do Sindicato dos  
Professores pretende le-  
var para as Escolas os de-  
bates e discussões que  
vem promovendo.*

*DEPARTAMENTO DE EDUCA-  
ÇÃO DO SINDICATO DOS PRO-  
FESSORES/MG*

*DEPARTAMENTO PEDAGÓGI-  
CO DA U.T.E.*

impressão que eu tenho é que é necessária, do ponto de vista do escape, do ponto de vista da fuga de um real dramático, até para a classe média brasileira, agora, a identificação do imaginário com o real.

A segunda coisa é a multiplicação, a reprodução de sonhos, de sonhos que são impossíveis para a classe dominada. Inclusive, eu confesso a vocês, eu me pergunto se, nessa altura, eu teria direito de chegar numa zona de favela e dizer aos favelados: acabem com esse negócio de saber dessas porcarias dessas novelas, sem eu ter condições outras para discutir ou superar a situação da favela. Outro dia eu ouvi de uma favelada: "A primeira vez que eu ouvi um doutor (doutor, uma pinóia!) dizer isso a mim eu fiquei profundamente chocada e disse que esse cara não entende coisa nenhuma da minha vida. Eu preciso deste sonho!" Não é por acaso que estão explorando exatamente esta necessidade, esse sonho é alienador, indiscutivelmente.

*Podíamos fazer clubes de televisão  
e nos preparar para discutir o que sai nela com o povo.*

Há outra coisa que venho observando: são os tipos de propaganda em que você vê, de um lado, o corte de classe, de outro, o corte de raça, de outro, o corte de sexo, por exemplo. Não sei se aqui em Belo Horizonte há uma propaganda em que uma empregada, cozinheira, obviamente preta, gorda, chega com uma porção de pacotes. Então, a patroa diz que ela deveria ter feito as compras na casa tal, porque na casa tal tem tudo. A empregada, então, diz - "É, a patroa sabe tudo." Mas a mesma casa comercial contrata o mesmo fazedor dessa propaganda, agora do ponto de vista do sexo. Agora, é o marido que entra em casa com os pacotes. Quando ele vai botando os pacotes na mesa, a mulher diz que na casa tal tem tudo, na casa tal tem isso e aquilo. E ele diz: "É, na casa tal tem tudo..." Ele não diz: "Minha mulher sabe tudo.", porque quem sabe é o homem e, não, a mulher. Tem uma outra propaganda em que aparece, pela primeira vez, uma empregada branca. Só que ela se chama Eufrásia.

A gente está, indiscutivelmente, diante de um instrumento que é arrasador, porque esses programas têm, às vezes, 50 milhões de telespectadores neste país. Estragando as crianças, inclusive. A televisão é uma das responsáveis por essa questão de linguagem, por este descompasso entre a imagem e a palavra. A criança, daqui a pouco, vai entender muito mais só a imagem, mesmo, do que a palavra. Um negócio terrível!

Eu acho que uma das coisas que a gente poderia fazer - mas isso é uma gota d'água - seria, se a gente pudesse, pelo menos a nível de adultos, fazer 200, 300, sei lá quantos clubes de televisão e nos prepararmos para discutir as coisas que saem nela com o povo. Eu fiz isso há vinte anos, no Recife: liga o aparelho de televisão, vamos assistir uma novela dessas, depois vamos debater o que é que tá lá. Vamos debater as propagandas que saem, vamos discutir, vamos desvelar a ideologia que está aí. Mas isso é uma gota d'água. Se a gente cobrisse cinco mil pessoas ou dez mil pessoas numa cidade grande como Belo Horizonte, estes programas estariam cobrindo 40 milhões.

Terminando, gostaria, porém, de deixar bem claro que não estou nem sou contra a televisão, mas contra uma certa forma de fazer televisão.

*apenas algumas correções,  
indicadas pelo próprio  
educador.*

*Queremos agradecer  
ao prof. Paulo Freire,  
que abriu mão de seus di-  
reitos autorais, possibi-  
litando uma edição de  
baixo custo e, consequen-  
temente, que mais profes-  
sores tenham acesso a  
sua leitura.*

*Este caderno abre,  
também uma série de pu-  
blicações, através das  
quais o Departamento de  
Educação do Sindicato dos  
Professores pretende le-  
var para as Escolas os de-  
bates e discussões que  
vem promovendo.*

*DEPARTAMENTO DE EDUCA-  
ÇÃO DO SINDICATO DOS PRO-  
FESSORES/MG*

*DEPARTAMENTO PEDAGÓGI-  
CO DA U.T.E.*

Publicação do Departamento de Educação do  
Sindicato dos Professores do Estado de Minas  
Gerais - Rua Tupinambás, 179, 12º, 13º e 14º  
andares. Caixa Postal 1.261 - Belo Horizonte -  
30.000.

**Edição:**

Ricardo Batista Amaral - SJPMG nº 1.759

**Diagramação e Arte:**

Sérgio Aspahan.

**Composição:**

JADA Composição Eletrônica - Tel.: 332-9366

**Impressão:**

Sinttel-MG - Tel.: 222-4666

Direitos cedidos pelo autor. Belo Horizonte,  
outubro de 1981.