

“Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.”

– PAULO FREIRE E IRA SHOR



MEDO E OUSADIA O COTIDIANO DO PROFESSOR



PAZ E TERRA

– PAULO FREIRE
E IRA SHOR

MEDO E OUSADIA
O CONTIDIANO DO PROFESSOR

Tradução:
Adriana Lopes



PAZ E TERRA

Copyright © Herdeiros Paulo Freire

Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela EDITORA PAZ E TERRA. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

EDITORA PAZ E TERRA LTDA
Rua do Triunfo, 177 — Sta Ifigênia — São Paulo
Tel: (011) 3337-8399 — Fax: (011) 3223-6290
<http://www.pazeterra.com.br>

Texto revisto pelo novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Freire, Paulo, 1921-1997.

Medo e ousadia [recurso eletrônico] : o cotidiano o professor / Paulo Freire, Ira Shor ; tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.
recurso digital

Título original: Fear and daring : the daily life of the teacher.
Bibliografia
Formato: ePub
Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-7753-224-7 (recurso eletrônico)

1. Freire, Paulo, 1921-1997 - Visão política e social. 2. Educação - Aspectos políticos. 3. Livros eletrônicos.
I. Shor, Ira. II. Título.

11-05352

CDD-370.1

Sumário

PREFÁCIO

ANA MARIA SAUL

AGRADECIMENTOS

PREFÁCIO: O SONHO DO PROFESSOR SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

- 1 Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social?
- 2 Quais os temores e os riscos da transformação?
- 3 Existe estrutura e rigor na educação libertadora? As classes dialógicas tornam iguais os professores e os alunos?
- 4 O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e o *empowerment*?
- 5 Existe uma “cultura do silêncio” nos EUA? Os alunos norte-americanos, vivendo numa democracia abastada,

precisam de “libertação”?

- 6 Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos?
- 7 O sonho da transformação social: como começar a segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?

BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

PREFÁCIO

ESTIMADO PAULO,

Tive o grande prazer de ser uma das primeiras leitoras da edição em português desta sua obra, em coautoria com Ira Shor.

Senti-me muito estimulada e identificada com o conteúdo deste livro. Por ter o privilégio de trabalhar ao seu lado, nos seminários que você dirige no Curso de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC/SP, pude ver descrito e cuidadosamente analisado o seu trabalho na universidade, desde sua volta ao Brasil.

Encontrei, ao longo dos capítulos, as questões que os nossos alunos, turma após turma, lhe propõem. Depareime também com as respostas que você, com paciência pedagógica, tem construído e colocado em discussão. Porém, nos depoimentos apresentados neste livro, não há um simples arrolamento das posições que você tem expressado em seminários. Notei, sim, coerentemente com o que você propõe a respeito da construção do conhecimento, um conjunto de reflexões recriadas à luz das indagações e discussões argutas do jovem professor da City University of New York, seu brilhante interlocutor.

Foi surpreendente notar que as perguntas dos educadores brasileiros em torno da educação libertadora são coincidentes com aquelas expostas pelos professores norte-americanos. Ira Shor, ao colecionar as dúvidas de professores ao longo dos Estados Unidos e dispondo-se a discuti-las com você, tendo como pano de fundo as características culturais de cada um dos países, trouxe à tona a potencialidade, dimensão e possibilidades da educação libertadora para além das fronteiras do Terceiro Mundo. Este livro propõe um sério desafio a todos aqueles

professores, do primeiro grau à universidade, que querem assumir o compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo a sua ação pedagógica dentro e fora da escola, conhecendo, porém, os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais. Mais do que um convite e um desafio a uma educação transformadora, encontrei nos seus depoimentos e nos de Ira um caminho para aqueles professores que estão dispostos a fazer a trajetória transformando-se de um “professor transmissor” em um “professor libertador”.

Na análise dessa caminhada defrontei-me com o tratamento dos temas que estão necessariamente no bojo do pensar sobre a educação libertadora. A natureza da educação como ato político, as possibilidades e os limites da educação, a relação desta com a transformação social, a importância do trabalho do professor na escola, a necessidade da atuação pedagógica no nível da educação formal e informal, as características do método dialógico, temas tratados em alguns momentos anteriores de sua obra, adquiriram neste livro um significado especial. Estão recriados com o crivo de sua própria crítica e acrescidos de clareza, concretude e aprofundamento cada vez maiores.

Acredito, Paulo, que dentre as discussões contidas no texto, uma delas é de singular relevância para os educadores brasileiros. Ela está no fato de que este trabalho poderá dirimir muitas das percepções equivocadas sobre o seu pensamento no que diz respeito às possibilidades da educação libertadora no contexto escolar. Você e Ira demonstram não somente que isso é possível, mas, principalmente, necessário.

A partir dessa posição, bastante bem-explicitada, os educadores poderão apreender as concepções fundamentais sobre o currículo numa perspectiva libertadora.

Mais de uma vez você tem destacado que a principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante. Desta vez, porém, as propostas concretas sobre como trabalhar com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social, são retomadas de uma forma bastante profunda e clara. Creio que não restarão dúvidas a respeito do método dialógico utilizado para conhecer e reconstruir o conhecimento, e nessa perspectiva ficou mais uma vez demonstrado que essa

proposta, ao contrário de ser espontaneísta, como muitas visões míopes interpretam, propõe-se rigorosa e com horizontes bem definidos.

Finalmente, Paulo, quero afirmar que percebo este livro extremamente oportuno no momento atual da política e da educação brasileira.

Sinto que Elza não acompanhe a repercussão positiva que ele certamente terá.

Ana Maria Saul

AGRADECIMENTOS

ESTE LIVRO FOI FEITO DA SEGUINTE FORMA: primeiro, Ira propôs um livro-diálogo em Amherst em fevereiro de 1984, onde Paulo fazia uma residência na Universidade de Massachusetts. Nos reunimos novamente em Ann Arbor, em março, e em Nova York, em maio, para repassar a agenda das questões sobre as quais falaríamos. Depois, em julho, nos reunimos em Vancouver, onde Paulo ministrava um seminário sobre Educação Adulta, na Universidade de British Columbia. Em Vancouver falamos durante oito dias em sessões que duravam três horas cada uma, gravando as conversas. Ira levou as fitas para Nova York e preparou a transcrição. Nos reunimos novamente durante dois fins de semana em Amherst, em fevereiro e março de 1985, para editar o manuscrito e gravar algumas coisas mais. Depois disso, Ira esboçou uma transcrição, e nos encontramos duas vezes, em julho de 1985, em Massachusetts, para terminar de editar o manuscrito.

Gostaríamos de agradecer a algumas pessoas que nos ajudaram a fazer este livro. Em Vancouver, Paz Buttedahl nos cedeu preciosamente o espaço para fazer as gravações enquanto o seminário que ela organizava com Paulo transcorria. Yam-Tow Shamash, da Universidade de British Columbia, nos socorreu com fitas, um gravador profissional e cópias, feitas durante a noite, das fitas que terminavam. Herb Perr, de Hunter College, foi nosso fiel homem do som durante as gravações. Ya-Ya Andrade, da Universidade de British Columbia, nos ajudou nas traduções do português durante as sessões. Cynthia Brown, Nan Elsasser, Patricia Irvine, Frances Goldin e Arthur Haznin, também, leram rascunhos da transcrição e nos auxiliaram imensamente com suas críticas.

Ira Shor e Paulo Freire,
setembro de 1985

Prefácio:

O SONHO DO PROFESSOR SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

IRA: EM PRIMEIRO LUGAR, gostaríamos de dizer por que optamos por fazer um livro deste tipo. Discutiremos questões frequentemente colocadas por professores a propósito da educação “libertadora” ou transformadora.

Preparei uma agenda de questões levantadas por professores interessados na mudança social e nas classes libertadoras, questões concretas que os professores enfrentam na recriação da escola e da sociedade. Essas questões abrangem muita coisa: O que é ensino libertador? Como é que os professores se transformam em educadores libertadores? Como é que começam a transformar os estudantes? Quais os temores, os riscos e as recompensas da transformação? O que é ensino “dialógico”? Como devem os professores falar num discurso libertador? Uma classe libertadora tem rigor, autoridade e estrutura? Os professores e os alunos são iguais num programa libertador? De que modo a educação libertadora se relaciona com a transformação política, dentro da sociedade como um todo? Este processo pode ser aplicado em outros cursos, além dos de alfabetização e comunicação? Como se podem transmitir conteúdos através de um método de diálogo? Como os professores libertadores utilizam as provas e os textos? O que quer dizer *empowerment*?¹ Podemos aplicar no Primeiro Mundo uma pedagogia do Terceiro Mundo?

Como os temas raça, sexo e classe se enquadram no processo libertador?

Essas questões têm sido muitas vezes colocadas durante cursos que tivemos com professores no exercício do magistério. Elas serão pontos importantes de nossa conversação. Não possuímos todas as respostas, nem conhecemos todas as perguntas que deveriam ser feitas. Mas estamos decididos a dar continuidade,

aqui, a um diálogo que ocorre com frequência sobre a teoria e a prática da pedagogia dialógica.

A maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais e controle administrativo demais, de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. Entretanto, as preocupantes falhas do sistema escolar exigem novas ideias. Até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas. Querem saber como usá-las em classe, se o método do diálogo pode ser importante em sala de aula.

Perguntas semelhantes são feitas por professores sobre as alternativas libertadoras. Isso é bom, mesmo porque muitos professores enfrentam as mesmas questões ao mesmo tempo. Se estabelecermos com eles um diálogo através deste livro, começamos pelos problemas e pelos dados amplamente reconhecidos e fundamentados na realidade premente da docência. Parece-me ser essa a utilidade deste nosso livro falado.

Assim, há alguns meses, sugeri ao Paulo que mantivéssemos um diálogo. Ele achou que era uma boa ideia.

PAULO: Acho válida a ideia de fazer um livro falado, e não escrito. Este livro falado me interessa por diferentes motivos. A questão, para você e para mim, é se seremos capazes de introduzir neste diálogo os possíveis leitores desta conversa. Isso vai depender do dinamismo de nossa discussão. Outro aspecto interessante é que um livro deste tipo pode ser sério sem ser pedante. Podemos tratar das ideias, dos fatos e dos problemas, com rigor, mas sempre num estilo leve, próximo ao dos dançarinos, um estilo amistoso.

IRA: Espero que encontremos um certo estilo dançante. Assim, seremos ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos.

O que nos ajudará a manter contato com a realidade é partir de questões já propostas por professores. Nossas experiências pessoais e as de outros docentes

estão contidas naquilo que dizemos. Não se trata de um assunto arquivístico sobre educação. Nem estamos respondendo a perguntas que alguém tenha feito. Talvez possamos captar os dramas da vida real naquilo que aprendemos dentro e fora da sala de aula. Nada mais convincente do que os fatos da vida real. O objetivo principal, para mim, é que a teoria consiga abranger o cotidiano.

Este problema de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isso seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis. Quando escrevo um livro sobre educação, sozinho em casa, estou sem nenhum contato com o público, e me pergunto se minhas palavras têm algum sentido. Mas quando os outros me dizem que, ao ler meu livro, parecia que eu estava falando com eles, então sei que descobri o modo que estava procurando para dizer as coisas.

PAULO: Outro aspecto muito importante de fazer um livro falado é que o diálogo é, em si, criativo e recriativo. Isto é, em última análise, você está se recriando no diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório ou em sua pequena biblioteca. E do ponto de vista humano, a necessidade de dialogar é tão grande que, quando o escritor está sozinho na biblioteca, olhando as folhas em branco à sua frente, precisa, pelo menos mentalmente, chegar até os possíveis leitores do livro, mesmo que não haja chance alguma de vir a conhecê-los algum dia. O escritor precisa conhecer e interagir com o remoto leitor que provavelmente lerá seu livro quando ele próprio não mais exista. Em nosso caso, aqui, estamos, simbolicamente, diante de inúmeros leitores desconhecidos; mas nós estamos um diante do outro, você e eu. Em certo sentido, sou desde já seu leitor e, desde já, você é meu leitor.

Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisso repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de

comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

Tenho certeza de que através desta experiência, ao tentar responder a algumas das perguntas que recebemos em diferentes momentos e lugares do país, também estamos tentando reaprender aquilo que pensávamos saber no momento em que as tentamos responder anos atrás. E nossa conversa será mais importante para os possíveis leitores deste livro falado se formos capazes, em seus diferentes momentos (mesmo quando estivermos em silêncio — e os leitores terão que adivinhar, através da leitura, que num dado momento o Paulo estava em silêncio!), de provocá-los e não somente de responder a suas questões. Se formos capazes de criar algum mal-estar entre nossos leitores, de lhes propiciar algumas incertezas, então o livro terá sido importante. Se pudermos fazer isso, o livro terá rigor. Seremos rigorosos. Creio que muitas pessoas são completamente equivocadas e ingênuas a respeito do significado da palavra *rigor*. Eu me sinto rigoroso se provoço *você* a ser rigoroso. O rigor é algo que existe na história, feito através da história. Por causa disso, o que é rigoroso hoje pode não sê-lo amanhã.

IRA: Você diz que o rigor não é uma coisa permanente, ou universal. É, então, um modo de conhecer enraizado no tempo e nas condições de quem conhece?

PAULO: Sim, o rigor não é universal. Universal é a necessidade de ser rigoroso.

IRA: O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação — um corpo morto de conhecimento —, e não como uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial.

PAULO: Você disse algo sobre motivação. Acho que essa é uma questão interessante. Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois,

entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar.

Nesse sentido, este livro será bom se seu possível leitor, no momento mesmo em que o leia, for capaz de se sentir motivado pelo próprio ato da leitura e não por ter lido algo sobre motivação. Mesmo assim, somos responsáveis por isso também. Quer dizer que devemos trabalhar seriamente neste livro, que, por ora, é uma conversa.

IRA: Gostaria de acentuar que a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele. Você pode imaginar o que significa a escola para os estudantes. Professores e administradores constantemente lhes fazem preleções sobre a importância da escola e sobre o que esta representará para eles em um futuro distante. Toda essa promoção da escola só revela sua incapacidade de motivar. Não é possível pretender que haja motivação por parte dos estudantes em minha sala de aula, quando começo a lecionar. O problema da motivação é tão essencial na atual crise de ensino nos EUA, que gerou uma série de relatórios oficiais nos últimos três anos. A situação atual é como você diz, Paulo. O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. Da mesma maneira, a “alfabetização” é definida como “aptidões básicas”, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos assuntos que possuem valor crítico para os estudantes. Primeiro, torne-se apto, depois poderá obter uma educação de verdade! Primeiro, obtenha uma educação de verdade, depois poderá ter um bom emprego! A melhor coisa é sempre aquela que você não está fazendo no momento. Não é de espantar que os estudantes não cooperem.

PAULO: Frequentemente me perguntam como motivar os estudantes. Por que você não fala um pouco mais sobre isso a partir de sua situação?

IRA: Uma das grandes crises dos EUA, neste momento, é a resistência dos estudantes ao currículo oficial. Em outras palavras, os professores e os administradores se recusam a mudar o currículo que aliena o estudante. A reação

dos estudantes é recusar-se a trabalhar de acordo com o currículo oficial. A pedagogia oficial está motivando os estudantes contra o trabalho intelectual. Essa luta de poder pelo currículo levou as escolas e universidades a um impasse que vários órgãos oficiais definiram, equivocadamente, como “mediocridade” estudantil. Eu chamo isto de “greve de desempenho” dos estudantes, que se recusam a estudar sob as condições sociais existentes. Não menos importantes nesta equação são o desleixo de muitas escolas, as salas de aula superlotadas e o fato de que o mundo dos negócios não recompensará o esforço nos estudos. São poucas as recompensas que o mercado de trabalho oferece para altos níveis de realização escolar. Os estudantes decidem que é tolice jogar sob regras que não os beneficiam e que foram feitas por outras pessoas.

O problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem. Todos nós sabemos que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela. A cultura do consumo manipula seus hábitos de comprar. Encontram também amplo espaço fora da escola e do lar para construir sua cultura subjetiva do sexo, da amizade, dos esportes, das drogas, da música, e assim por diante. Quando os estudantes realmente querem alguma coisa, movem céus e terras para consegui-la. Encontram carros baratos, e pechinham o seguro do carro, arranjam emprego de meio período durante o Natal, conseguem o aparelho de som mais barato, ou uma nova guitarra, ou o ingresso para um show, ou fazer ser rasurada uma nota baixa na universidade, ou ingressar em cursos fechados, ou passar num concurso para o serviço público. Em tais circunstâncias, empenham sua sagacidade. Esse interesse dos estudantes em assuntos não oficiais me levou a utilizar temas da vida diária para a pesquisa crítica, onde peço que os estudantes escrevam seus próprios livrinhos. Introduzo, também, leituras para desenvolver uma tensão entre dois tipos de discurso — os textos projetados por eles mesmos e os textos impressos —, o que dá ao curso substancial dinamismo.

Portanto, quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuro descobrir o perfil da motivação — a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para

eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuro usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão, e mantenho meus planos de curso limitados e frouxos. Faço um voo sem instrumentos, muitas vezes sem um planejamento completo do curso ou uma lista de leituras que deem a segurança de uma ordem com a qual estou familiarizado. Quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e o questionamento. Os estudantes se motivam fora do processo de aprendizagem quando o curso existe antecipadamente de maneira completa na cabeça do professor, no programa ou na lista de leituras, ou nas exigências dos órgãos do governo. Você percebe o que há de morto nisso? A aprendizagem já aconteceu em alguma outra parte. O professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar. O estudante decora o que lhe é dito. Existe muita pressão para que se ensine desse modo tradicional. Em primeiro lugar, porque é familiar e já está funcionando, mesmo que não dê certo em classe. Em segundo lugar, porque ao afastar-se do programa padrão você pode ser tachado de rebelde ou descontente, e estar sujeito a alguma coisa que pode vir dos pequenos aborrecimentos até a demissão.

Como é que posso motivar os estudantes, a menos que eles atuem comigo? Inventar um curso que se desenvolva com os estudantes enquanto vai sendo ministrado ao mesmo tempo é excitante e produz ansiedade. Sinto-me ansioso no correr desse processo criativo, esperando para ver se todos os fios vão se juntar, mas sei que essa abertura é necessária para superar a alienação dos estudantes, que é o maior problema do aprendizado nas escolas. Onde aprender a fazer esse tipo de ensino? Fazendo-o. Infelizmente, os departamentos acadêmicos e as escolas de educação desestimulam os professores a fazer experiências.

PAULO: Você sabe, Ira, acho que todas essas coisas que você está dizendo neste momento estão ligadas a uma questão epistemológica muitíssimo séria. Estou convencido de que a compreensão deficiente do que podemos chamar de *ciclo gnosiológico* está relacionada a esses mal-entendidos sobre que estamos falando.

Por exemplo, se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de *conhecer* do conhecimento existente a uma mera *transferência* do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza — todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!

IRA: O ceticismo e o olhar crítico, o envolvimento apaixonado com a aprendizagem... a motivação de saber que você está descobrindo novos territórios. O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos.

PAULO: Exatamente! E outra questão é que quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.

IRA: Você quer dizer que as escolas estão montadas como sistemas de distribuição para comercializar as ideias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico?

PAULO: Sim! Distribuir serviços significa estar sabotando aquilo que deve ser integrador.

IRA: A educação deve ser integradora — integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas. O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula.

PAULO: E há outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem *nada* a ver com a pesquisa, com a produção de conhecimento. Por causa disso, há um mito que diz que se você é um professor que não faz nenhum tipo de pesquisa, você perde prestígio. Como se orientar um seminário de um semestre sobre o conhecimento atual em biologia, ou química, ou filosofia, não tivesse importância alguma, como se não se estivesse sendo uma espécie de pesquisador. Quando penso em passar três horas com um grupo de estudantes discutindo a natureza política da educação ou a natureza educacional da política, e acho que isso *não* é pesquisa, então não entendo mais nada! Isto é, estou *re-conhecendo* aquilo que pensei que conhecia, com estudantes que estão começando a conhecer essas questões. Mas esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia, de que já falei, entre os dois momentos do ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente.

IRA: Outra parte do problema é a hierarquia política do conhecimento. Determinado tipo de conhecimento é mais valorizado do que outro. Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina. Por exemplo, a tecnologia, para as grandes empresas e para as Forças Armadas, é mais importante do que as ciências humanas. A pesquisa de interesse empresarial conta com recursos muito fartos, enquanto que os estudos sobre socialismo são marginalizados. Além disso, o conhecimento produzido dentro da universidade é mais considerado do que o conhecimento produzido por cientistas autônomos fora da universidade.

Mais ainda, quando digo que uma das pesquisas que faço é escutando os alunos, alguns colegas me perguntam: “Você é linguista?” Há estudos importantes, como os de Bisseret e Willis,² sobre a linguagem do cotidiano. Eu pesquiso as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem, e como eles vivem. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências. Examino as palavras e os temas que são mais importantes para eles, pois assim terei materiais da realidade para estudos em classe. A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades. Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis. Também passamos inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem nossa própria linguagem professoral. Se não ouço ou não leio a autêntica linguagem-pensamento deles, sinto-me prejudicado por não poder começar a pesquisar sobre seus assuntos e seus níveis de desenvolvimento.

Este tipo de pesquisa bem-fundamentada tem muito pouco valor de mercado no mundo acadêmico. Isso é uma pena porque a inteligência fundamentada é uma das coisas que os professores precisam para animar os estudantes. É a informação de base para reinventar o conhecimento em classe. Esse ensino-pesquisa tem grande valor prático. Ele educa o professor a projetar um currículo intrinsecamente motivador. Também diminui a distância profissional entre o professor e os alunos.

Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Essa é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade.³

Julgo que esse tipo de sala de aula pode produzir *conhecimento não supervisionado* ou *não oficial*. Isso desafiaria a comercialização da ideologia oficial feita pela escola. Não iremos soar como os livros didáticos, os programas escolares e os meios de comunicação de massa que assediam os estudantes. Eu procuro parecer natural, em vez de professoral, e crítico, em vez de cerimonial. O questionamento crítico pode produzir uma literatura a partir do nada, uma

educação paralela, ou classe paralela, em contraposição às classes oficiais. Esse tipo de ensino pode produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento.

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos.

PAULO: Você tem razão a respeito da política do currículo oficial. E se o professor cita um texto de pesquisa na sala de aula, este deve ser o conhecimento mais importante. Para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo. Veja bem, não é que sejamos contra a disciplina intelectual. Ela é absolutamente indispensável. Como é possível que alguém faça um exercício intelectual se não cria uma disciplina de estudo? Precisamos disso. Precisamos ler com seriedade, mas, acima de tudo, precisamos aprender o que é ler realmente!

Eu digo que ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar* sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época!

Portanto, sou favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é

ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto. Em última análise, é uma operação que exige muito. Assim, a questão não é só impor aos alunos numerosos capítulos de livros, mas exigir que os alunos enfrentem o texto seriamente.

Entretanto, se se pede aos estudantes que assumam uma postura de leitores críticos, como quem reescrevesse o texto que lê, corre-se o risco de que os estudantes não aceitem o convite e que a produção intelectual deles caia. Convidarmos os estudantes a reescrever o texto, mais do que simplesmente o engolir, pode levá-los a pensar que nosso próprio rigor intelectual é frágil. Os estudantes podem pensar que não somos rigorosos por lhes pedir que leiam criticamente um único texto, em vez de lhes impor a obrigação de ler trezentos livros em um semestre!

IRA: Esse risco existe. Os estudantes estão acostumados à transferência de conhecimento. O currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas, para que se habituem a se submeter à autoridade. Os estudantes sabem bem como resistir às exigências da autoridade, mas também podem rejeitar a classe não tradicional. Alguns o fazem com mudo desdém, outros resistem ativamente, outros simplesmente saíram para almoçar. O problema é facilitar uma transição gradual para longe dos velhos hábitos. Quando presto atenção ao que os estudantes dizem no início do semestre, percebo como estão dominados pelo velho sistema escolar. Isso me permite ver que tipo de pedagogia de transição devo introduzir. Faço algumas concessões às velhas formas de aprendizagem, para reduzir o nível de ansiedade. Determino algumas leituras, alguns trabalhos escritos, ossos do velho esqueleto em quantidade suficiente para que todos nos sintamos à vontade.

Existem outros problemas da transição a partir da transferência de conhecimento. Os professores frequentemente entram na sala de aula e pedem que os estudantes escrevam um trabalho sobre um livro, um artigo de revista ou uma questão social. Os estudantes quase sempre perguntam: “Você quer a *minha* opinião?” Os professores respondem: “Claro, você deve escrever o que pensa.”

Os estudantes, então, escrevem trabalhos extremamente desinteressantes e cheios de erros. Em geral, não escrevem com verdadeira profundidade. Muitos professores já se consideram frustrados no desejo de conseguir que os alunos pensem criticamente. Um dos problemas é que o material que o professor apresenta desorienta os alunos. Quase sempre, é escrito em linguagem acadêmica, uma língua que eles não usam. Trata quase sempre de temas irrelevantes às suas experiências e que não estão sincronizados com o ritmo perceptual da cultura de massa, um ambiente eletrônico e acelerado. E o que é pior, as relações sociais da sala de aula provocam alienação e silêncio. O distanciamento frio entre alunos e professor afasta os estudantes do material de estudo. O modo pelo qual a classe chega a um texto impresso e a própria natureza do texto precisam ser analisados. Temos de reinventar a leitura em um contexto que impede uma leitura séria.

PAULO: Também há professores que dizem aos alunos para não penetrar na intimidade dos livros, na alma do texto, a fim de discuti-lo do ponto de vista do estudante. Ao contrário, dizem aos alunos para apenas descrever o texto. Frequentemente pedem que os alunos descrevam um segundo objeto, a própria sociedade. Os estudantes só devem descrever o que veem num texto ou na sociedade, e nada além disso, porque os professores dizem que não cabe aos cientistas interpretar, mas apenas descrever. É claro que irão mais longe e dirão que aos cientistas não compete sequer pensar em mudar a realidade, mas apenas descrevê-la. Nesse tipo de compreensão ideológica do ato do conhecimento, isso é o que chamamos de “neutralidade” ou “objetividade” da ciência.

IRA: Essa ideia do questionamento não valorativo é comum em minha cultura, mas coexiste, também, com a aceitação da natureza comprometida do conhecimento. As forças políticas nos EUA usam a pesquisa científica em apoio a suas reivindicações ou políticas. Mas, nas escolas e universidades, os cursos de ciências, engenharia, tecnologia e ciências sociais geralmente apresentam o conhecimento como não valorativo, isento de ideologia ou de política. Quando não são apresentados assim, então esses assuntos são apresentados do ponto de vista do *establishment*. Os estudantes são formados para ser operários ou profissionais liberais que deixam a política para os políticos profissionais. Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem

julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isso impede uma análise política das forças que constroem os currículos, bem como os arranha-céus. Um cientista, um profissional, mantém a face limpa ficando fora da política, deixando de fazer perguntas que contenham críticas às decisões de seus superiores ou ao impacto de seu próprio trabalho.

PAULO: E, desse ponto de vista que não é o meu, quanto mais você usa luvas para não se contaminar com a realidade, melhor cientista você é.

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério.

IRA: Gosto dessa ideia, Paulo: “iluminar” a realidade. E concordo também que a educação libertadora não é um manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social.

PAULO: Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra.

IRA: Todas as pedagogias têm uma forma e um conteúdo que estão relacionados com a sociedade, e todas têm relações sociais dentro das salas de aula que se relacionam com o poder e a dominação?

PAULO: Sim. Penso, por exemplo, que a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação.

IRA: Gosto da ironia da consciência, que torna possível a libertação. Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. Esta é a dialética da sala de aula libertadora. É um lugar em que pensamos criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico. Assim, as salas de aula libertadoras iluminam as condições em que nos encontramos para ajudar-nos a superar essas condições.

PAULO: Este é o convite que fazemos aos estudantes.

Notas

¹ Devido à riqueza da palavra *empowerment*, que significa a) dar poder a, b) ativar a potencialidade criativa, c) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, d) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo.

² Noelle Bissieret, *Education, Class Language and Ideology*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1979; Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nova York: Columbia University Press, 1981. Cf. também Richard Ohmann, “Reflections on Class and Language”. *College English*, v. 44, n. 1, janeiro de 1982, pp. 1-17. O texto de Ohmann, *English in America*, Cambridge e Oxford: Oxford University Press, 1976, é outro texto-chave sobre linguagem e política.

³ Para um bom exemplo de sala de aula sobre como provocar a pesquisa crítica do estudante a respeito de suas condições e sua linguagem, cf. Nan Elsasser e Patricia Irvine, “English and Creole: the Dialectic of Choice in a College Writing Program”, das professoras do College of the Virginia Islands. Em manuscrito.

1

COMO PODE O PROFESSOR TRANSFORMAR-SE NUM EDUCADOR LIBERTADOR? DE QUE MODO A EDUCAÇÃO SE RELACIONA COM A MUDANÇA SOCIAL?

IRA: ESTA NOITE, PAULO, gostaria de começar com questões que os professores e os alunos colocam frequentemente: Como transformar-me num educador libertador? Como reciclar-me?

Os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, o problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam. Parte desse problema envolve outras questões: Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional? Como se relaciona com a mudança social?

PAULO: Também me tem sido feito esse tipo de pergunta tanto na América do Norte como na Europa.

IRA: Talvez seja uma boa ideia discutir nossa própria aprendizagem e reaprendizagem, para perceber de que modo chegamos à pedagogia libertadora.

PAULO: Acho bom. Você começa e depois eu falo alguma coisa sobre isso.

IRA: Recebi uma educação muito tradicional. Quando menino não gostava da escola, mas adorava estudar, especialmente mapas antigos, culturas antigas, astronomia. Assim, eu lia sozinho, fazia a lição de casa, e me ressentia de ter de ir à escola. O tédio me fez silencioso, e me transformei no que chamam “problema disciplinar”. Entretanto, tinha uma grande curiosidade em relação às coisas, muito embora a escola me entediase, como entediava os demais garotos também. Éramos muito mais espertos do que a escola nos permitia ser. Éramos

tratados como imbecis e nos transformavam em robôs, e eu me rebelei contra a estupidez.

Os outros estudantes, meus amigos, também não estavam felizes. Também criavam problemas, mas eu me transformei, aos onze anos, num líder da resistência estudantil. Comecei a publicar um jornalzinho extraoficial, que o diretor proibiu sem demora. Essa foi a primeira lição que tive sobre liberdade de imprensa, muito diferente do que o livro de leitura contava. Lembro-me de ter lido a respeito da liberdade de imprensa nos termos do que um impressor colonial, chamado Peter Zunger, fez em 1735! Naquela época, os ingleses malvados o prenderam porque ele tinha publicado artigos sem autorização; mas agora éramos todos livres!

Ao mesmo tempo, eu era cortejado pelos professores, que me diziam que eu era mais esperto do que o resto dos garotos, e que diziam para me comportar conforme as regras, para dessa forma assegurar um bom futuro. Minha mãe teve de ir à escola para falar sobre meu comportamento com a professora e fizeram muita pressão para que eu me calasse. Minha mãe faltou ao trabalho e reclamou que a escola estava me aborrecendo, mas minha professora deixou-a constrangida ao dizer que, se eu precisava frequentar classes especiais, ela teria que arranjar dinheiro para me pôr numa escola particular. Envergonhada por pertencer à classe trabalhadora, minha mãe recuou e me disse para obedecer aos professores. Eu me retraí e silencieei durante muito tempo, tornei-me um estudante exemplar e aluno dileto dos professores. Esta foi uma bela virada da mesa do poder: os professores começaram a me adorar e meus amigos começaram a me detestar. Eu tinha mudado de lado na guerra cultural da escola. Continuei assim, dentro de um casulo, sendo bom e ficando quieto, até que chegou a agitação dos anos 1960, com o movimento dos direitos civis. Comecei a militar e me deixei penetrar pela nova cultura do protesto. Era maravilhoso voar novamente e protestar junto com outros.

Nos anos 1960, muita gente começou a discutir um tipo diferente de educação. Novas formas de ensino emergiram, como o movimento de escolas alternativas, as escolas livres, experimentos de ensino radical, seminários de professores, seminários informais vinculados a um ou outro movimento. Fiz algumas experiências, no ensino superior, como professor de pós-graduação.

Devo confessar que aprendi muito sobre política, Vietnã, racismo, sexismo e capitalismo, mas muito pouco sobre pedagogia, e muito pouco sobre cultura de massa e conscientização. Mais tarde, em 1971, quando fui para uma faculdade operária em Nova York, os movimentos dos anos 1960 estavam em declínio, enquanto que as classes de minha faculdade permaneciam abertas à experimentação. Comecei minhas experiências pedagógicas no meio da nova luta em defesa do “livre ingresso”, uma política recente da City University de Nova York que admitia estudantes que não fossem da elite, apesar de um mau desempenho no segundo grau. Com essa abertura histórica da universidade a estudantes trabalhadores, não tinha ideia de como ensinar.

O problema da pedagogia se impôs para mim nessa nova situação: estudantes não acadêmicos em massa na educação superior, um forte choque de culturas. Antigamente, só uma parcela pequena de estudantes trabalhadores, como eu, tinha sido admitida na academia. Agora, eram milhões que ingressavam. Que tipo de ensino poderia provocar um conhecimento crítico? A situação parecia fadada ao fracasso — poucas verbas, classes grandes, instalações insuficientes —, as autoridades se movimentavam no sentido de fechar o acesso à universidade aos estudantes que vinham de baixo.

Tenho dificuldade em dizer isso, mas confesso que comecei numa universidade municipal como professor tradicional. Dava aulas de redação. Comecei ensinando gramática, preocupado com o uso correto da língua.

PAULO (*rindo*): Sim! Meu começo também foi assim, faz muitos anos. A grande diferença é que, primeiro, fui professor de sintaxe portuguesa. Adorava fazer aquilo! Claro que, naquele tempo, eu estava longe da compreensão necessária do condicionamento social da linguagem. Mas comecei como você.

IRA: Eu *gostava* de gramática quando era garoto! Era um quebra-cabeça. Aprendi as estruturas e fazia experiências com frases. Mas a gramática e a escrita não eram só quebra-cabeças criativos para mim. Eu as usei como degraus para ascender socialmente. O estudo intelectual era o meu caminho de ascensão. Eu fazia parte daquele 1% de meninos pertencentes à classe trabalhadora que chegariam a ter um doutorado, de modo que tinha grande interesse social na utilização correta das regras gramaticais. Elas eram o meu bilhete de ingresso na

escola de medicina, eu pensava, porque sabia que, para ser médico, teria de ler e escrever como a elite.

Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebe qual o problema? Ingenuamente, impunha sobre eles minha própria experiência. Não sabia o que era reinventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade. Eu tinha uma relação social com as regras da gramática diferente da deles, porque eles quando muito eram aceitos em faculdades municipais, enquanto eu estava lá depois de passar por duas universidades de elite. Eles eram tudo, menos alunos brilhantes ou prediletos dos professores. Portanto, como é que podiam ter o mesmo interesse por essas regras? Como é que a correção gramatical poderia se inserir em suas vidas da forma como eu a cultivei? Eu não sabia como colocar a educação na experiência deles. Não entendia sua linguagem, nem suas expectativas. Entretanto, sabia exatamente como lhes ensinar!

Levei vários anos para descobrir os verdadeiros obstáculos à aprendizagem crítica, entre os quais minha ignorância, assim como a imersão deles numa cultura de massa que os incapacitava. Mas no começo, devido a minha inexperiência, pensava que já que eu engolira as regras da gramática, eles também deveriam engoli-las. É claro, Paulo, que eu tinha racionalizações maravilhosas para justificar o que estava fazendo! Eu me considerava um “gramático criativo”. Ensinar a gramática de forma *tão* emocionante que todo mundo iria *adorar* a gramática! (*Rindo*) Que equívoco!

PAULO (*rindo*): É! É quase impossível, não é? Em certo momento, você tem que lutar *contra* a gramática, para ter liberdade para escrever. Eu também pensava como você, aos dezenove anos de idade. Mas, agora, lembro-me de como escrevia mal, naquele tempo. Apesar disso, estava seguindo os padrões chamados “literários” da língua.

IRA: Era o que eu fazia, também. E, além disso, escrevia poesia! Exatamente como a poesia pré-romântica do século XVIII na Inglaterra. Escrevia esses poemas horrorosos, copiando as formas corretas que aprendi na escola, completamente desinformado sobre a liberdade da poesia moderna. Simplesmente copiava qualquer coisa que via impressa num papel. Meu

professor de redação na faculdade admirava-se com a precisão com que eu imitava Gray ou Collins. Ele tinha certeza de que eu havia copiado seus versos pré-românticos e os entregara como se fossem meus! Ele também me olhava com desprezo, como uma pessoa tão pouco refinada oriunda da classe errada. E desse modo comecei a ensinar, a partir das formas impressas da escrita.

PAULO: Isso é interessante: no Brasil, houve alguns autores muito bons que me salvaram. Salvei-me através da leitura desses autores, quando tinha vinte e poucos anos. José Lins do Rego e Graciliano Ramos são dois desses autores. Jorge Amado, Gilberto Freyre, o grande sociólogo e antropólogo, que escreve muito bem, foi outra influência importante para mim. Mas esses autores não estavam preocupados em seguir a gramática! O que procuravam em suas obras era um momento estético. Eu os li muito. E dessa forma eles também me recriaram, como jovem professor de gramática, devido à criatividade estética de sua linguagem. Eu me lembro hoje, sem dúvida, como mudei o ensino da sintaxe, quando tinha mais ou menos vinte anos.

A questão, naquela época, não era só negar as regras. Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isso foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender.

Mas antes que eu fale de minha própria transformação, tenho curiosidade em ouvir mais a respeito de como você mudou da educação tradicional para a libertadora.

IRA: Quando comecei como jovem professor, recém-saído de pós-graduação, eu programava meus cursos hora por hora. Eu tinha um roteiro preciso do que seria a segunda-feira ou a quarta-feira. Estudava muito sobre como apresentar as regras da gramática, as formas corretas, e a arte de escrever. Os resultados não eram muito inspiradores, e então eu me perguntava o que estava errado, poucos resultados para tanto esforço. Reunia-me, quase que semanalmente, com outros

jovens professores, para discutir nossas aulas, num programa experimental. Juntos, como uma equipe, ajudávamos uns aos outros, ensinávamos uns aos outros, nos reeducávamos no próprio local de trabalho, ano após ano. Os professores que querem transformar sua prática podem se beneficiar imensamente do apoio de um grupo como esse.

Enquanto procurava me reciclar como professor, pelo menos eu enfrentava menor hostilidade por parte dos estudantes. Muitas vezes me perguntei por que os estudantes eram tão tolerantes, apesar dos meus tropeços e de lhes apresentar um cardápio de gramática e de retórica cuja maior parte eles já tinham visto antes. Acho que meu entusiasmo lhes mostrava minhas boas intenções, mesmo que eu não soubesse o que estava fazendo. Eles toleravam minha confusão de forma muito generosa! Eu me sentia agradecido por eles me permitirem aprender às suas custas. Estava contente de estar na sala com eles, portanto, não os desprezava por serem alunos universitários que não pertenciam à elite, e não desprezava a mim mesmo, por ser um professor-doutor que lecionava numa faculdade marginal, de massa. Eu queria estar exatamente onde estava, numa sala de aula, dando aula para estudantes trabalhadores entre os quais eu cresci. As agitações dos anos 1960 me fizeram desejar a mudança social, e eu optei por trabalhar numa faculdade de gente comum. Pelo menos tive o bom-senso de não falar sobre política com os alunos. Eu estava à esquerda deles, mas não lhes fazia preleções sobre capitalismo, guerra, e assim por diante — intuitivamente, sabia que isso exigia discussão, e que estudaríamos redação escrevendo sobre temas que fossem relevantes para eles.

Na micropolítica da sala de aula, minha atitude era a de que estávamos fazendo algo de muito importante. Isso fazia diferença. Apesar de pedagogicamente estar confuso quanto a métodos, tinha alguma visão *política* sobre poder e classe diante dos estudantes do “livre ingresso”, os primeiros em suas famílias a frequentar uma faculdade, os quais, até então, detestavam a escola, dada a sua educação desativadora da capacidade criativa, cercados por uma cultura de massa incapacitadora. Comecei a estudar sua linguagem e sua realidade junto com eles, para descobrir o que estava bloqueando o estudo crítico.

Você pode imaginar minha confusão nos primeiros meses. Atravessei os anos 1960, e mesmo assim vinha à sala de aula para ensinar gramática! Tudo isso é incrível e embaraçoso agora, mas, como se diz, aquele era um outro país, ou ainda, são águas passadas. Qualquer que seja a metáfora, estou feliz de que tudo tenha ficado para trás.

Naquela época, parecia-nos que uma arruinada cidade de Nova York e sua despedaçada City University estivessem desmoronando a nossos pés, justamente quando alguns de nós estávamos inventando a fronteira do “livre ingresso”. Cada reunião em sala de aula ou as amargas reuniões de professores pareciam prestes a explodir rumo ao colapso. O protesto dos estudantes forçou a universidade a adotar o “livre ingresso” cinco anos antes do previsto e a permitir o acesso dos estudantes que não eram de elite aos cursos das melhores faculdades. Quando cheguei, em 1971, a crise tinha desintegrado o mundo dos negócios, como sempre acontece, abrindo um espaço, não supervisionado, para experiências, um momento maravilhoso que as autoridades deixaram parcial e temporariamente vazio. A tradição estava na defensiva, e por isso tínhamos alguma liberdade para experimentar. Em 1976, as autoridades retomaram a ofensiva, e o período de experimentação terminou com a restauração do conservadorismo.

Mas aprendi muito nos anos de abertura, especialmente de outros professores que faziam experiências e da linguagem dos estudantes. As pessoas dos grupos dominados falam diversos idiomas, dependendo da situação em que se encontram. Quando as autoridades estão por perto, empregam uma linguagem defensiva, cheia de maneirismos e construções artificiais para “safar-se”. Essas formas de discurso são os aspectos linguísticos da luta mais ampla pelo poder na sociedade. Eu ouvia esses diferentes idiomas e sentia que a classe estava indo bem quando se expressava por meio de falas não defensivas. Eles faziam isso com suficiente frequência para que eu aprendesse sobre sua cultura, sobre sua consciência. Eles são muito espertos para se esconder do professor, para dizer o que o professor quer ouvir, para confundir o professor com afirmações defensivas e respostas que soam como se fossem as próprias palavras do professor. Essa linguagem defensiva não permite que os professores descubram o que os estudantes realmente sabem e podem fazer.

Como era de se prever, quando os estudantes falavam, para mim ou para outros, sobre sua realidade, eles se tornavam muito mais animados. Era a motivação intrínseca de que você falava em nossa primeira sessão, Paulo. A motivação estava na relação deles com a matéria e nas relações sociais em classe. O crescimento de sua instrução não podia ser subtraído do contato crítico com os temas de seu mundo. Percebi, lentamente, o que eu estava fazendo. Os temas da realidade sobre os quais nos debruçávamos estavam saturados de questionamento crítico, a ponto de entrarmos e sairmos da vida cotidiana ao mesmo tempo, estudando o comum com atenção incomum.

Em nossas discussões, ouvia algumas palavras e frases que não entendia. Algumas vezes, eu dizia frases que os estudantes não entendiam. Então, interrompia a conversa para pedir que me explicassem sua linguagem ou para explicar o que estava dizendo. Isso ajudava a criar um terreno linguístico comum. Eu tentava reconstruir minha linguagem e, também, superar o que nos separava. Eu falava um idioma intelectual que tinha aprendido na universidade. Eles falavam a linguagem da cultura de massa. Ambos os idiomas eram produtos de uma sociedade dividida segundo raça, sexo e classe social. Assim, você pode ver o projeto a favor do discurso libertador, inventando comunicações democráticas, que concebo como intercâmbios verbais que contradizem a hierarquia, transformando a separação de poder que existe entre professores e alunos.

O que pesou, eu acho, foi recusar-me a instaurar a linguagem do professor como único idioma válido dentro da sala de aula. Minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também. Essa democratização da expressão estabeleceu uma atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem “burros”. Gostaria de poder reproduzir para você a surpresa que demonstravam cada vez que eu me interessava por suas palavras, pela sua cultura. Dificilmente algum professor os levaria tão a sério, mas a verdade é que eles, também, nunca tinham se levado tão a sério.

Eles também tinham muito o que dizer. Tinham problemas de família, problemas de trabalho, problemas de escola, problemas de transporte, e assim por diante. O trabalho de convencê-los de que eram infelizes não era meu. Que

coisa tola isso seria — algo como ser um cruzado ao inverso. Criei condições em classe para que as pessoas pudessem falar de suas vidas. Os que atendiam a esse convite revelavam as áreas de problemas que mais lhes interessavam. Eu questionava suas afirmações, propunha problemas críticos e tentava me educar a respeito do que significavam aquelas falas, como janelas abertas para a consciência de massa e caminhos que apontavam para a transformação. A vida e a linguagem dos estudantes eram textos sociais que nem eles nem eu entendíamos, mas que me apresentavam modelos, motivos, temas, personagens, e imaginário, como pistas para seu significado. Assim, tudo somado, talvez tenha percebido que os professores eram uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem suas próprias condições e vislumbrassem um destino diferente. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes veem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.

O reconhecimento dessas questões me ocorreu depois de tê-las experimentado em classe durante muito tempo. Primeiro experimentei, depois refleti. Depois, Paulo, li seus livros e consegui o enquadramento filosófico daquilo que estava fazendo.

PAULO: E na medida em que você desativava a forma tradicional de se relacionar com os estudantes, a maneira de abordar o objeto a ser conhecido pelos estudantes, que tipo de reação eles demonstraram a essas mudanças?

IRA: Houve uma série de reações. Alguns estudantes queriam dizer “Onde esteve você durante toda a minha vida?”, uma expressão que se usa nos EUA. Durante toda a vida você carrega necessidades que não consegue satisfazer e que não pode entender exatamente. Quando você atinge um ponto que consegue satisfazer essas necessidades, diz: “Onde esteve você, durante toda a minha vida?” Finalmente, você pode se revelar à pessoa que você é, mas nenhuma das situações de sua vida tinha permitido que você tivesse essa sensação. Essa foi uma reação que percebi.

Houve, também, raiva e ansiedade. Os estudantes, certamente, queriam perguntar gritando: “Que diabo você quer? Por que você não preenche o horário com uma conversa-de-professor e me deixa copiar as respostas em silêncio, enquanto olho para você com olhos vazios, fazendo de conta que estou ouvindo suas palavras, que flutuam no ar, quando de fato estou sonhando com cerveja ou sexo, ou drogas, ou a Flórida, ou jogo de futebol, ou a festa deste fim de semana.” Há muito tempo os estudantes estão acostumados com a aprendizagem passiva, o que fazia com que alguns deles pensassem que eu não tinha direito de lhes fazer exigências críticas. A meu ver, a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério, e por isso deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriram com o trabalho intelectual na escola.

Depois, havia também alguns estudantes que enxergavam a possibilidade de existência de uma classe dinamizadora, mas não conseguiam falar sobre isso nas discussões. Eu lia seus trabalhos, mas não conseguia sua participação nos debates em classe. Eu tinha de respeitar a distância que colocavam. Outro tipo de reação dos estudantes era nem muita participação, nem muita resistência; mas voltariam para mais um ou dois semestres, em busca de uma atmosfera que os atraía. Eles me diziam: “Foi autêntico!” Acho que isso queria dizer que o curso lhes propiciou contato com sua própria subjetividade e com minha subjetividade, em vez de bloquear o contato entre nós e nosso contato com a realidade. Eu não me apresentava de forma distante ou professoral, nem esperava que eles fossem personagens incapacitados numa cena de escola tradicional. Éramos livres para sermos naturais.

Outros, ainda, eram abertamente hostis, contestando-me de modo a interromper o avanço crítico da classe. Tinham aderido à tradição e encaravam a classe como uma ameaça a seus valores estabelecidos. Às vezes, formavam um bloco grande o suficiente para obrigar-me a ser tradicional durante um dado curso. Se eu percebia que o apelo libertador era rejeitado por um grupo grande de estudantes, via-me forçado a retroceder aos padrões do ensino-transferência. Não posso impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer

recebê-la. Era decepcionante o antiquado ensino-transferência, mas bastante fácil de ministrar, ainda que não funcionasse. O grupo de estudantes que o aceitava, reagia de forma diferente às vezes, trazendo com eles amigos, namorados e parentes.

O que me ajudou nos piores momentos foi compreender os limites do meu próprio poder. Era verdade, frequentemente, que minhas aulas eram uma experiência única na vida dos alunos. Por outro lado, um curso é apenas um curso dentro de um currículo mais abrangente, e a educação é apenas uma parte da sociedade como um todo. A cultura de massa socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade. Portanto, era compreensível que algumas classes rejeitassem o convite libertador que eu lhes fazia. O que fazemos em classe não é um momento isolado, separado do mundo “real”. Está totalmente vinculado ao mundo real, e este mundo real é que constitui o poder e os limites de qualquer curso crítico.

Talvez eu devesse dizer também que as habilidades para a transformação distribuem-se de forma desigual. Se me apresento diante de uma nova classe, não posso supor que essa classe repita o desenvolvimento ou a transição da classe anterior. Nem que repita a resistência à transformação da classe que a precedeu. Tenho que redescobrir a distância que esse novo grupo pode percorrer. Pode ser que resista à transição o tempo todo, mesmo que eu esteja lecionando o mesmo curso que, no período anterior, produziu uma transformação notável. Posso prever muito pouco o que sucederá de uma classe para a seguinte.

Essa reação imprevisível dos estudantes representava uma notícia má e boa, ao mesmo tempo. A má notícia era ter de se esperar pelo que desse e viesse, sem nenhuma condição de trabalho e desenvolvimento uniforme. Esse foi o meu aprendizado da “pedagogia situada”, ou como situar o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo. Por outro lado, pelo fato de que a consciência dos estudantes assim determinava os resultados de qualquer classe, podia parar de me culpar pelas que não chegassem a parte alguma. Se uma classe não dava certo, isso não invalidava o processo de diálogo. Se um curso não transcendia a pedagogia da transferência de conhecimento, isso não me fazia sentir fracassado. Apenas concluía que aquela situação não podia ser utilizada para a

transformação. Os seres humanos envolvidos no processo não podiam iniciar a transformação naquele momento, naquele lugar e através daqueles meios.

Acho que esse é um ponto muito importante para os professores porque, se você experimenta uma transição na direção da educação libertadora, talvez você precise de constantes êxitos para se convencer de que tomou a decisão correta.

PAULO (*rindo*): Muito bom! A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores.

IRA: E pode ser que os êxitos não cheguem no primeiro ano. O que você faz então? Você precisa de alguém que lhe garanta que eles poderão vir no segundo, ou no terceiro ano e, mesmo então, quando você estiver mais bem preparado para o ensino de transformação, poderá não ser, ainda, uma experiência uniforme. Isso me faz pensar que a “mudança” é inevitável na experiência humana, mas que a transformação libertadora está potencialmente disponível algumas vezes. Quando possível, ela não é necessariamente realizada pelos meios usados em outro contexto. É por isso que o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação.

Assim, Paulo, isso é o que eu acho sobre a minha transição para a educação libertadora. Conte você agora sobre seu desenvolvimento. O que fez que você se decidisse a ser um professor, na sua adolescência.

PAULO: Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, *depois* que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino. Não posso dizer que aos seis ou sete anos tinha em mente vir a ser professor. Isto acontece, é claro. Mas senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu. Tinha dezoito anos, talvez, dava aulas particulares a estudantes do segundo grau, ou a jovens que trabalhavam nas lojas. Eles queriam aprender gramática.

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Apreendi como ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito.

IRA: Quando você começou a se transformar numa direção libertadora?

PAULO: É muito interessante recordar isso agora. Lembro que quando ensinava português em escolas de segundo grau, de forma muito dinâmica, alguns alunos vieram e me disseram que as aulas os faziam se sentir mais livres. Costumavam me dizer: “Paulo, agora eu sei que posso aprender!” Isso significa, sem dúvida, um tipo de libertação de alguma coisa. No plano individual, alguns alunos estavam sofrendo um autobloqueio, devido a uma restrição externa que vinha de outros professores que lhes diziam que não eram capazes de aprender. Na medida em que, ao desafiá-los, pude provar-lhes que podiam aprender, eles se sentiram mais livres. Eu percebia esse tipo de progresso dos estudantes, mas naquele tempo eu ainda estava muito longe de ver o lado político dessa situação.

Os estudantes me falavam sobre seus sentimentos de liberdade, dentro de salas de aula com trinta ou 35 alunos, tanto quanto individualmente, quando lhes ensinava em suas casas. Eles me transmitiam sentimentos muito dinâmicos. Meu ensino, então, era uma mistura de formas didáticas tradicionais e críticas. Eu explicava as regras da correção gramatical na sala de aula, mas, acima de tudo, estimulava-os a escrever pequenos trabalhos, que eu lia e depois usava como texto, um por vez, durante toda uma aula, usando seus próprios escritos como exemplos de gramática e sintaxe, analisando os temas sobre os quais escreviam. Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, e não de um compêndio. E utilizava também textos de bons autores brasileiros.

IRA: Sobre que tipo de assunto você pedia que escrevessem?

PAULO: Perguntava o que tinham feito no fim de semana, por exemplo. Não lhes pedia para escrever sobre coisas abstratas ou conceitos. Sempre achei errado esse tipo de exercício. Tomava questões concretas, às vezes sobre algumas páginas de algum texto que estávamos lendo, às vezes sobre momentos de sua própria experiência. E as horas de aula eram discussões sobre os temas e também sobre as redações, mas uma discussão crítica sobre o que diziam e escreviam, e não uma lição de manual.

Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia. Finalmente, depois de deixar o ensino de segundo grau, comecei a ensinar trabalhadores adultos em Recife. Lá, fortaleci todas essas ideias. Esse foi o segundo momento de minha formação, entre trabalhadores e camponeses de Recife. Cometi erros. Eu era tradicional, mas era capaz de ir além.

Meu trabalho em Recife era, então, numa instituição particular em bairros da cidade e em áreas rurais, bem como na universidade também. Trabalhei muito tentando estabelecer a relação entre as escolas e a vida dos trabalhadores e camponeses. Quanto mais discutia com eles os problemas das escolas e das crianças, mais me convencia de que deveria estudar suas expectativas. Todas essas coisas que agora procuro teorizar não ocorreram de repente ou acidentalmente. Vieram de uma série de experiências.

Eu poderia destacar três ou quatro momentos do meu desenvolvimento. O primeiro, quando era ainda estudante, na minha infância, parte em Recife e, depois, em Jaboatão. Minha família deixou Recife para sobreviver à crise econômica da depressão de 1930. Um momento importante da minha vida foi a experiência da fome. Eu precisava comer mais. Como minha família tinha perdido *status* econômico, eu não apenas tinha fome, como tinha, também, grandes amigos da classe média e da classe operária. Através da amizade com os garotos da classe operária, aprendi a diferenciar as classes, observando como sua linguagem, sua roupa, toda a sua vida expressavam a totalidade do distanciamento entre as classes na sociedade. Esse momento da minha vida foi muito bom. Cada vez que me lembro dele, aprendo alguma coisa. Graças à pobreza, aprendi, através da experiência, o que queria dizer classe social.

O segundo momento importante foi na adolescência. Queria muito estudar, mas não podia porque nossa condição econômica não o permitia. Tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande. Não é que eu fosse burro. Não era falta de interesse. Minha condição

social não permitia que eu tivesse uma educação. A experiência me ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e conhecimento. Então, devido aos meus problemas, meu irmão mais velho começou a trabalhar e nos ajudar, e eu comecei a comer mais. Naquela época, estudava no segundo ou terceiro ano do colegial, sempre com dificuldades. À medida que comia melhor, comecei a compreender melhor o que lia. Foi aí, precisamente, que comecei a estudar gramática, porque adorava os problemas da linguagem. Eu estudava filosofia da linguagem por conta própria, preparando-me, aos dezoito ou dezenove anos, para entender o estruturalismo e a linguística. Comecei, então, a ensinar gramática portuguesa, com amor pela linguagem e pela filosofia, e com a intuição de que deveria compreender as expectativas dos estudantes e fazê-los participar do diálogo. Em algum momento, entre os quinze e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão. Naquele momento, também foi importante, para a minha vida afetiva, conhecer Elza, que era minha aluna, e depois nos casarmos. Eu era seu professor particular e a ajudava na preparação para um concurso para diretora de escola, em cujo programa havia uma parte de sintaxe.

Naquele momento, fui convidado para trabalhar num instituto industrial particular, em Recife, o que me permitiu conhecer trabalhadores adultos. Na infância, havia tido amigos que eram garotos da classe trabalhadora. Conhecer naquele momento trabalhadores adultos foi, para mim, agora como jovem adulto, uma redescoberta do que eu já sabia antes. Foi uma segunda chance de tornar a conhecer o que eu aprendia da vida do trabalho. Nesse novo contexto, comecei a aprender lições diferentes, um momento novo da minha transformação. Foi exatamente minha relação com trabalhadores e camponeses nessa ocasião que me levou à compreensão mais radical da educação.

Claro que eles não pretendiam me ensinar o que eu aprendia em meu trabalho com eles! Mas foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria. Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. Ensinaram-me, sem nada dizer, que sua

linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto a minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia. Claro que eles nunca poderiam dizer o que os analistas críticos sabem sobre linguagem e classe social, mas me introduziram na beleza da sua linguagem e sabedoria, através do seu testemunho, e não através de relações sobre essas coisas. Muitas vezes alguns deles me chamaram a atenção para a exploração concreta que sofriam como trabalhadores.

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso, nós, enquanto seus professores, devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional que é, em si mesma, informal.

IRA: Foi assim que aprendi — informalmente, ouvindo e estudando com os estudantes que não sabiam que eram meus professores. Você aprendeu, naquele momento, enquanto jovem, que a realidade era construída socialmente, e que poderia ser reconstruída, que nós nos transformamos naquilo que somos?

PAULO: Sim! É claro! Esse foi um tipo de conhecimento que adquiri com eles de forma muito concreta — não na universidade, mas lecionando para trabalhadores. Se você estuda ciências sociais na universidade, segundo certa abordagem, aprende que a realidade é uma coisa, uma pesquisa, ou um modelo estatístico. Outra coisa, porém, é aprender sentindo a realidade como algo de concreto. Para aprender esse sentimento concreto, nada melhor do que ter trabalhadores como seus professores. Eles vivem a experiência das coisas que devemos estudar.

IRA: É importante aprender através da realidade, porém mais do que “ir até a realidade”, você aceitou seus alunos trabalhadores como professores seus. Isso acrescenta profundidade ao conhecimento pela experiência, que é uma ideia comum na educação progressiva. O professor aprende dos alunos, e o professor universitário é informalmente educado pelos trabalhadores. Esse programa é diferente do currículo tradicional e mais democrático do que o ensino centrado no aluno.

Se entendi bem, sua educação informal entre os trabalhadores desviou você de uma carreira puramente acadêmica em linguística ou epistemologia. Qual foi o momento seguinte de sua transição?

PAULO: O momento seguinte foi ao ser convidado pelo governo do presidente Goulart para coordenar uma campanha de alfabetização de adultos, em 1963. Até então, eu trabalhava na universidade e também na periferia da cidade, continuando meu trabalho entre trabalhadores adultos, camponeses, tendo-os como meus professores ao mesmo tempo que como alunos. Esse foi para mim, em Recife, um longo período de quinze anos de busca silenciosa, organizando mentalmente alguns dos principais aspectos que vim a expor em meus livros. Levei aqueles quinze anos para poder dizer: “Vejam! Há algo diferente para ensinar as pessoas a ler e escrever!” Esses anos parecem representar um hiato em minha vida, quando pesquisava ativamente sobre uma pedagogia que não era uma invenção de gênio mas, ao contrário, algo da experiência comum que indicava uma forma de educação diferente, com bons resultados iniciais.

Então, em 1963, fui convidado pelo Ministério da Educação para organizar um programa de alfabetização de adultos, que iniciou um período público novo, quando me tornei conhecido no Brasil. Mas esse período foi muito curto, menos de um ano, por causa do Golpe de Estado, e eu deixei o Brasil. O momento seguinte de radicalização, ou transformação, meu reconhecimento de que um educador é também um político, veio logo depois do Golpe, em meu exílio no Chile. O exílio foi o último período de meu desenvolvimento na pedagogia e na política, para a minha compreensão da política da educação.

Talvez eu pudesse dizer alguma coisa sobre meu desenvolvimento nos anos de exílio. O exílio permitiu-me repensar a realidade do Brasil. Por outro lado, meu confronto com a política e a história de outros lugares, no Chile, América Latina, Estados Unidos, África, Caribe, Genebra, me expôs a muitas coisas que me levaram a reaprender o que eu sabia. É impossível que alguém esteja exposto a tantas culturas e países diferentes, numa vida de exílio, sem que aprenda coisas novas e reaprenda velhas coisas. O distanciamento do meu passado no Brasil e o meu presente em contextos diferentes, estimulou minha reflexão.

IRA: Que tipo de lições você aprendeu no exílio, especialmente sobre o Golpe e a educação?

PAULO: O que aprendi, refletindo sobre o Golpe de 1964, foi sobretudo uma lição sobre os limites globais da educação. É claro que o Golpe no Brasil e, depois, os golpes na América Latina me levavam a perceber claramente os limites da educação. Não digo que antes de 1964 eu estivesse absolutamente convencido de que a educação poderia ser o instrumento de transformação da sociedade. Mas, de todo modo, não estava seguro a esse respeito. Já critiquei minha ingenuidade sobre os limites globais do ensino, num ensaio escrito em 1974.⁴ Mas o Golpe de Estado colocou esta questão com muita clareza, e me ensinou os limites. Evidentemente, isso não quer dizer que devemos ter, constantemente, golpes para aprender coisas boas! (*Rindo*)

Mas a verdade é que, após 1964, tornei-me mais consciente dos limites da educação na transformação política da sociedade. Entretanto, através da educação, podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade.

Eu diria que, antes do Golpe, atribuía certos poderes à educação, que, de fato, a ultrapassavam, mas isso num momento que era de muito otimismo. Com exceção feita a alguns grupos de esquerda, havia uma quase certeza de que chegaríamos ao poder. Havia uma grande e generalizada esperança, de que eu participava. Nessa atmosfera, não era difícil ensinar os estudantes. O momento era extraordinário. Os jovens estavam absolutamente motivados historicamente para participar da transformação. Lembro-me de que, uma vez, precisávamos de seiscentos estudantes para trabalhar como professores na alfabetização de adultos numa área do Rio de Janeiro. Pusemos um anúncio no jornal e apareceram 6 mil candidatos! (*Ira ri*) Foi terrível! Tivemos que entrevistá-los num estádio para selecionar os seiscentos, em fins de 1963. Foi um tempo de fantástica mobilização popular, e a educação fazia parte dela, era um de seus elementos principais, até que veio o Golpe.

IRA: No final dos anos 1960, nos EUA, a educação também era algo de radicalizador na sociedade. Aqui, Paulo, eu me pergunto se os anos 1960 mostraram o poder que a educação tinha de radicalizar a sociedade, ou os limites da educação na transformação da sociedade, ou ambas as coisas. Em termos do Golpe de 1964, se você visse a educação da mesma forma que os militares viram

seu trabalho sobre alfabetização de adultos, poderia dizer que a educação é uma inadmissível ameaça à oligarquia, à desigualdade, ao regime autoritário. Os militares e seus aliados da classe alta concluíram que a educação não poderia ser ignorada. Fazia parte da mobilização popular e devia ser reprimida. Isso indica que o papel da educação na transformação social era muito significativo.

PAULO: É interessante. Hoje talvez eu dissesse que precisamente porque a educação deveria ser a alavanca da transformação social, ela não pode ser!

IRA: Você quer dizer que não lhe permitirão que seja o que deveria ser? As forças dominantes da sociedade não permitirão que a educação transforme a estrutura política?

PAULO: Sim! (*Rindo*) Se a educação pudesse ter uma conversa com a biologia, por exemplo, e dizer: “Tenho que compreender quão limitada me obrigam a ser, dados os limites políticos que não me permitem ultrapassar”, então seria mais fácil perceber a realidade dos limites sociais! Comecei a entender a natureza dos limites da educação quando experimentei o choque do Golpe de Estado. Depois do Golpe, realmente nasci outra vez, com uma nova consciência da política, da educação e da transformação. Você pode ver isso no meu primeiro livro, *A educação para a consciência crítica* (1969). Nele, não faço referência à natureza política da educação. Isso revela um pouco da minha ingenuidade naquele tempo. Mas, depois daquilo, pude aprender história. Todas essas coisas me ensinaram o quanto precisávamos de uma prática política na sociedade que fosse um processo permanente na direção da liberdade, o qual incluiria uma educação que fosse libertadora.

IRA: Como podem essas lições auxiliar os professores em sua transformação?

PAULO: Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Retomemos aquele importante ponto que se tornou muito claro para mim depois do Golpe: a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária. O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação *não é* a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora? Quando você chega a esta dúvida, você deve parar e refletir de outro modo.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias.

Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula.

Porque o que realmente acontece num seminário, se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas essas provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca de sectarismo. Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder.

IRA: Uma pergunta que surge com frequência é a conexão entre a mobilização dentro e fora da sala de aula. Concordo que vincular o trabalho em sala de aula com transformação da sociedade é básico para a transição do professor para os métodos libertadores, embora a sala de aula e o resto da sociedade permaneçam áreas da prática fisicamente distintas.

Afirmo a mim mesmo, enquanto professor de redação, de literatura, ou de meios de comunicação, que vou descobrir quanto de transição é possível numa determinada classe, dependendo da situação em que eu e os alunos nos encontramos. Não posso saber de antemão como obteremos uma consciência crítica através do curso. Digo uma coisa muito norte-americana sobre os resultados: há transformações de todo tamanho. Minha meta é a mudança social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. Frequentemente, o máximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para uma certa percepção crítica. Algumas vezes, quase não consigo nada contra o domínio que a cultura de massa tem sobre as expectativas dos meus alunos. Se os estudantes se envolvem uns com os outros em um diálogo crítico, encaro isso como um ato de mobilização, porque decidiram tornar-se seres humanos que investigam juntos sua própria realidade. Se examinam criticamente alguns textos ou artigos que apresento, vejo nisso um sinal de que a sua resistência em relação à cultura crítica está diminuindo, e até que a sua imersão na cultura de massa está se enfraquecendo. Se estudam seriamente o racismo, ou o sexismo, ou a corrida armamentista, percebo aí um ponto de partida da transformação que pode desenvolver-se, a longo prazo, em sua opção pela mudança social. Refletindo sobre o que uma classe pode atingir, vejo uma gradação de momentos de transformação.

PAULO: Sim, há diferentes níveis de transformação.

IRA: Busco o desenvolvimento gradual do diálogo em classe e percebo a mudança dos estudantes diante da pesquisa crítica. Observo as interações sociais, para ver se as atitudes ingênuas ou fatalistas estão mudando. Será que discutem eles a faculdade, o transporte, o trabalho ou a vida familiar com reconhecimento distinto? Tenho refletido longamente sobre os canais pelos quais qualquer grupo pode demonstrar suas transformações. Se o professor não pensar em termos de

gradualidade, pode cair na cilada imobilizadora de dizer que ou tudo é mudado de uma só vez, ou não vale a pena tentar mudar nada. Ao visar apenas as grandes mudanças, os professores podem perder o contato com o potencial transformativo de cada atividade.

PAULO: Suas considerações me levam a outro tipo de reflexão. O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

A crítica que a educação libertadora tem para oferecer enfaticamente não é a crítica que termina no subsistema da educação. Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade. Não há dúvida de que o movimento da Escola Nova, o movimento progressivo, ou da Escola Moderna, deram muito boas contribuições para o processo educacional, mas a crítica da Escola Nova ficou, em geral, no nível da escola e não se estendeu à sociedade como um todo.

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação. Isto é, como se constitui ou se constrói a educação sistemática no quadro geral do desenvolvimento capitalista? Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente dentro do espaço das escolas.

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se

se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação.

Nos anos 1970, tivemos diversas teorias tentando compreender a educação como parte da reprodução da sociedade, tema que Henry Giroux estudou muito bem.⁵ O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante.

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar *contra* a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante.

Evidentemente, para mim, esta é uma das principais tarefas da educação libertadora. A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que “leiam” sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem. Tornar a realidade obscura significa levar as pessoas a dizer que A é B, e que B é N, a dizer que a realidade é um produto fixo apenas para ser descrito, em vez de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico. Outro exemplo de um mito para ocultar a realidade é dizer que o desemprego nos EUA é causado pelos “estrangeiros em situação ilegal” que tomam os empregos dos trabalhadores do país, em vez de ver o alto nível de desemprego como política do *establishment* para manter baixos os salários. Isso é ocultar a realidade. Essa é a tarefa da ideologia dominante. Nossa tarefa, a tarefa libertadora, no nível institucional das escolas, é de iluminar a

realidade. Claro que essa não é uma tarefa neutra, como aquela outra também não é neutra.

Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. No entanto, não podemos negar uma coisa muito óbvia. Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!

E para mim, finalmente (finalmente pelo menos por enquanto!), na educação libertadora, o professor usa o espaço educacional sem ser ingênuo. Ele sabe que a educação não é a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo! (*Rindo*) Esta contradição está no cerne do problema. Para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades. Nunca tivemos um caso desses na história e não acredito que venham a dar o exemplo neste século.

IRA: As autoridades impõem um currículo que julgam irá sustentar a estrutura atual da sociedade. Mas a escola não está inteira sob seu controle. A educação não está reproduzindo eficientemente a ideologia dominante. Ela cria a resistência estudantil, que vai de movimentos políticos até o vandalismo. Os professores são testemunhas de muita desordem nas salas de aula. Por outro lado, a escola não está exatamente fora do controle. É uma área de controvérsia política, dominada pelas autoridades, onde as ideias de oposição e a cultura democrática podem ser organizadas pelos que devem transformar a sociedade, e onde a alienação dos estudantes não permite que o currículo funcione.

PAULO: Sim, essa é uma contribuição importante. Antes que abandonemos este tema, queria também salientar um ponto importante que você mencionou

antes, sobre a frustração que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam. De fato, eles se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade. Finalmente, ao descobrir seus limites, podem passar a negar-se a qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação, e cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona, como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero.

Até agora, nossa discussão tem-se centrado na educação libertadora enquanto educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade, só no nível da escola. Mas há outro lugar em que a existência e o desenvolvimento da educação libertadora é possível, que é precisamente no interior dos movimentos sociais. Por exemplo, o movimento de libertação das mulheres, o movimento ecológico, o movimento das donas de casa contra o custo de vida, todos esses movimentos de base emergirão como uma tarefa política muito vigorosa, no final deste século. Na intimidade desses movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos.

IRA: Nesses movimentos, há também atividades educacionais: seminários, encontros, publicações. As autoridades não construíram os movimentos de oposição como fizeram com o sistema escolar. Assim, estes possuem uma autonomia que falta à sala de aula formal, e uma distância do controle oficial que lhes dá mais liberdade de atuar pela mudança social e pela educação crítica.

Os professores libertadores se perguntam, frequentemente, onde devem fazer a maior parte de seu trabalho: nas salas de aula ou nos movimentos? E se a sala de aula não for o lugar mais importante para a transformação? Aqui existem movimentos relacionados com a corrida armamentista, a intervenção na

América Central, o *apartheid*, a igualdade das mulheres, o racismo, e outros mais. Seria então a sala de aula um lugar secundário para a educação libertadora?

PAULO: Às vezes é. Suponhamos que, em determinados momentos, minha participação, nossa participação em seminários nas universidades, seja um lugar secundário para a educação libertadora. O que não podemos negar, porém, é que ela é importante. Trata-se, também, de uma questão de escolha e de possibilidades históricas. É até uma questão de gosto! Eu, pessoalmente, gosto de trabalhar com os movimentos sociais, populares, na periferia das cidades, em vez de trabalhar em escolas. Mas essa minha preferência por trabalhar fora não me faz sentir desconfortável dentro de salas de aula formais. Gosto de ambas as atividades e tenho trabalhado nas duas. Não obstante, outro educador pode me dizer: “Veja, Paulo, acho que meu lugar é dentro da escola.” Eu posso dizer que prefiro trabalhar na periferia, mas outros podem dizer que esse não é seu lugar, que se sentem perdidos lá fora. Não se sentem competentes para trabalhar lá, mas sentem-se competentes discutindo economia com os estudantes, por exemplo, esclarecendo a respeito do modo de produção capitalista. Isso também é importante.

Para mim, a melhor coisa possível é trabalhar ao mesmo tempo nos dois lugares, na escola e nos movimentos sociais fora da sala de aula. Mas uma coisa deve ser evitada: é ser ineficiente nos dois lugares, fazer mal as duas coisas.

IRA: Você acha que a formação profissional e os requisitos do trabalho dos professores farão com que mais provavelmente escolham primeiro a sala de aula e, depois, os movimentos sociais? Será que isso precisa ser corrigido, dada a importância desses movimentos para a transformação da sociedade? Você acha interessante chamar a atenção dos professores para o valor desses movimentos externos? A formação do professor é como a formação oficial em qualquer outra profissão: a perícia que você adquire não inclui participar na política de oposição.

PAULO: Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. Há algo muito importante

que as pessoas estão criando, fora da educação formal. Para os professores, seria uma experiência de abertura de novas perspectivas. Contudo, respeito os professores que preferem ficar nas escolas; mesmo aí, porém, é preciso ser crítico dentro do sistema.

IRA: Os educadores têm um lugar para fazer cultura crítica, dentro das salas de aula formais. Mas os professores tradicionais podem dizer que também estão esclarecendo sobre a realidade. Fazem preleções eruditas sobre sua matéria. O professor tarimbado fala e os estudantes copiam aquilo que ouvem. Do ponto de vista tradicional, quem é mais bem informado e, portanto, mais bem qualificado para esclarecer senão o professor? Assim, o professor tradicional também está familiarizado com a “iluminação”. O método que temos em mente não é uma transferência pela preleção, não é um método “bancário” de educação, que você descreveu na *Pedagogia do oprimido*.⁶ Os professores tradicionais podem responder que o banco de conhecimentos existente é rico e que eles têm o direito de sacar dele, dar aulas com ele, “fazendo depósitos” na cabeça dos estudantes.

PAULO: Mas é importante dizer, Ira, que ao criticar a educação “bancária”, temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação “bancária”. Você pode ser muito crítico fazendo preleções. A questão, para mim, é como fazer com que os alunos não durmam, porque eles nos ouvem como se estivessemos cantando para eles!

A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?

Como é possível provocar a atenção crítica falando? Como desenvolver um certo dinamismo no interior de sua fala? Como ter, dentro da fala, o instrumento para desvendar a realidade, para deixar de torná-la obscura? Se é que se pode fazer isso com os estudantes, no espaço de uma hora! Depois a classe toma a própria fala do professor como objeto de reflexão. Você leva sua fala como uma

espécie de codificação de um problema, que agora será decodificado pelos alunos e por você. Isso é extraordinariamente crítico.

IRA: Ouço muitas perguntas sobre o formato da aula expositiva e o formato do diálogo; assim, este é um bom momento para falar sobre a aula expositiva enquanto codificação verbal da realidade, mais do que como uma transferência oral de conhecimento do professor para os alunos, uma proposição de problemas iluminadora que se autocritica e que desafia o pensamento dos estudantes também.

PAULO: Isso é importante! Por que você não continua a falar? Isso que você disse agora é uma coisa muito boa. Acho que você captou isso muito bem, melhor do que eu. Você se expressou melhor do que eu sobre a questão. O importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e *nunca* como um canal de transferência de conhecimento.

IRA: Todos nós que passamos pela escola tradicional ouvimos muitas aulas em que não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a repensar a maneira de ver a realidade. Isso requer uma certa prática por parte do professor. Requer também a opção política de entrar para a oposição, de ver a diferença entre a transferência de conhecimento especializada através de uma preleção e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para a ação. Muitos professores perguntam: “Será que tenho que parar com minhas aulas expositivas de uma vez?” O importante é que o professor evite que sua fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa. Em vez disso, a palestra libertadora é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles. O professor que dá um passo à frente para fazer uma apresentação tem que perguntar como suas palavras estão enraizadas no discurso que já foi compartilhado em classe, mais do que se representam uma *performance* acadêmica numa linguagem e sobre matérias que estão longe do envolvimento dos estudantes no estudo.

Poderia mencionar, aqui, um exemplo concreto da minha própria experiência como professor. Num curso sobre literatura e meio ambiente, não

comecei com uma palestra sobre minha compreensão da ecologia na sociedade e na arte. Em vez disso, pedi que os estudantes escrevessem as perguntas que lhes vinham à mente quando pensavam sobre os problemas do meio ambiente. Em seguida, os estudantes, em grupos de três, leram as perguntas entre si e desenvolveram listas conjuntas que cada grupo leu, então, para a classe. Atuando como relator, anotei os comunicados verbais e, depois, tornei a ler para eles as questões que haviam levantado. Discutimos algumas das questões que se destacavam nas listas. Em seguida, pedi que cada estudante escolhesse um tema ou pergunta sobre o meio ambiente e que escrevesse sobre isso durante vinte ou trinta minutos em sala de aula. Novamente, os estudantes leram suas redações em grupos de três e escolheram uma delas, que foi lida para a classe toda. A partir dessa atividade inicial, dois temas predominantes emergiram. Um deles era bastante conhecido: os automóveis. O segundo foi uma verdadeira surpresa para mim: o uso de palavrões! Havia, nessa classe, um grupo de alunos que concordava que crianças que dizem palavrões eram uma questão primordial em seu meio ambiente. Que deveria eu fazer com isso? Que espécie de lógica poderia produzir tal pensamento? Como teria eu podido saber, de antemão, que um tema como esse levaria esse grupo ao questionamento crítico? Saiba você, toda vez que eu pensava em meio ambiente, me deparava com questões sobre chuva ácida, esgotamento de ozona, poluição industrial, lixo tóxico, vazamentos nucleares, falta de reciclagem, comunidades e romances utópicos, nutrição etc. Mas, aqui, esse grupo definia o palavrão como um tema seu. Assim, comecei a estudar carros e palavrões com a classe, ao mesmo tempo que pedi que lessem uma pequena seleção de livros de literatura crítica sobre o meio ambiente, que também discutimos em sala de aula.

Frequentemente, estive perdido sobre como encaminhar a questão dos palavrões, e muito mais à vontade para falar sobre carros, lixo ou reciclagem. Mas admiti seu tema dos palavrões e, quando consegui construir para mim mesmo uma explicação, deixei de lado a discussão dialógica e fiz uma preleção dialógica sobre minha análise a respeito das crianças que falam palavrões: isso representava a violência simbólica dos despossuídos numa cultura de violência machista, na qual o sexo é evidente e proibido ao mesmo tempo, na qual o sexo e as funções do corpo causam inibição e ansiedade, na qual as crianças carecem de

poder e de cuidados adequados, na escola e nos bairros, devido ao fato de o investimento social ser baixo e porque a economia, controlada por grandes empresas, exige dos pais trabalhadores uma semana de trabalho desnecessariamente longa, drenando-lhes o tempo e a energia de que precisam para criar seus filhos. Não posso me estender agora sobre como esses pensamentos foram apresentados, mas quando senti que tinha uma palestra iluminadora para lhes oferecer, enraizada em nossas relações de diálogo já estabelecidas, saí do grupo e falei. Os estudantes ouviram minha apresentação conceitual e coloquial com atenção, mesmo que eu soubesse que isso era um exercício que exigia muito deles. Antes da minha apresentação, eles ofereceram suas próprias análises sobre o tema das crianças que falam palavrões, culpando a televisão, o rádio, a cultura do rock, o cinema, os garotos mais velhos e os maus pais, como os que influíam para que as crianças aprendessem a dizer palavrões.

Graças a nosso estudo conseguiram distanciamento crítico da própria vida diária — uma relação epistemológica com as experiências em que, anteriormente, estavam imersos acriticamente. Sugeri que a análise deles podia explicar apenas parte do problema e que precisávamos nos aprofundar nas origens. Em minha palestra, pedi que considerassem enquadramentos conceituais, com os quais não estavam familiarizados, como as causas básicas dos palavrões das crianças — ausência de criatividade, alienação, raiva, ansiedade, políticas sociais prejudiciais à vida familiar e à escola, política empresarial bem ajustada às necessidades dos negócios mas não às dos pais e das crianças. Não só pedi que analisassem sua própria experiência e que refletissem sobre minha interpretação do tema, como também sugeri que discutíssemos soluções para o problema. Esse foi um momento no qual praticamos o pensamento transcendente. Finalmente, a classe escreveu vários livrinhos sobre carros, palavrões, lixo e o impacto potencial de uma semana de trabalho de vinte horas sobre o dia a dia, política que aparecia nitidamente em dois dos romances utópicos que eu havia indicado como leitura crítica.

No cerne de minha palestra estava minha busca de uma apresentação que pudesse lhes desvendar uma realidade que se impusesse a eles. Tive que considerar que o tema e as mistificações se condensaram em torno desse assunto na consciência dos estudantes. Essas mistificações são construídas através do

currículo oficial, dos meios de comunicação e da cultura de massa. Em que linguagem se pode contestar a ideologia dominante aqui, nesse assunto, com esses estudantes? Com esse conhecimento íntimo da matéria, do contexto em que a matéria existe na sociedade, e da construção do conhecimento na mente dos estudantes a respeito dessa matéria, e com a confiança de que o tema se origina da própria subjetividade dos estudantes, pude então fazer uma apresentação oral que provocou uma nova percepção crítica do dia a dia e do poder na sociedade. Nas últimas semanas do curso sobre meio ambiente, cada estudante usou um tempo da aula para fazer a apresentação de seus próprios projetos sobre um tema ligado à sua situação local. A seriedade dessas apresentações foi chocante. Eu trouxe, também, informações a respeito de campanhas sobre meio ambiente organizadas por grupos políticos locais, para vincular o questionamento crítico à mudança social fora da sala de aula.

Esta abordagem dialógica não foi a mesma coisa que uma palestra de especialista transmitindo a tradição oficial em determinado campo de estudo. Procurei contestar o pensamento rotineiro como um convite para que os estudantes comesçassem sua própria contestação. Porém, um problema sobre que devemos falar, quanto à aula expositiva, é o fato de os professores a considerarem a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como a pedagogia do profissional, do *expert*. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões. Eles ouvem poucos palestrantes estimuladores e críticos. Também não recebem treinamento de voz e arte dramática que lhes dê mais confiança em sua própria criatividade verbal. Por outro lado, os estudantes são condicionados a ser passivos quando o professor começa uma preleção, de modo que a inatividade deles é a armadilha que nos espera nessa modalidade de aula expositiva. Além disso, como você já disse, Paulo, quando se opta pelo formato da discussão libertadora, ou quando se decide dar aulas expositivas que contestem a ideologia existente, está se nadando contra a corrente, revelando o que a cultura mantém oculto, e pode-se esperar que a coisa vai “esquentar”. Esse risco da punição constrange muitos professores. Eles se sentem mais seguros tornando-se “membros do clube” e continuando a dar aulas expositivas a partir do conhecimento oficial.

Mesmo que os professores tenham um espaço político para divergir, para expressar um certo radicalismo, devem acreditar que também se educarão no processo, e não só organizar a pedagogia para que a transformação se dê numa só direção. A subjetividade dos estudantes tem que ser mobilizada. No curso de literatura e meio ambiente, vi-me estudando assuntos que não estavam no meu programa. Isso me jogou na incerteza durante um certo tempo e, assim, minha fala durante a discussão e na preleção que fiz era uma fala que estava indagando, que se criava durante o processo. A fala animada e inventiva é vital na modalidade expositiva. A armadilha da palestra é mais do que a sonoridade soporífica da voz do professor. Existe também a tentação de passar o conhecimento, mesmo o conhecimento radical, em pacotes completos muito bem embrulhados, de modo que os estudantes trocam a dieta de conhecimento oficial e passam a engolir uma nova dieta de conhecimento não oficial.

Essa tendência de o professor, ao falar, silenciar os estudantes é maior na modalidade expositiva. Até mesmo professores radicais podem soar como manuais falantes. Os estudantes são simplesmente menos articulados e menos informados e, portanto, calam a boca em vez de intervir, fazer perguntas “erradas” e arriscar-se a ser humilhados. Penso também que, pelo fato de a modalidade da preleção ser tão dominante na educação tradicional, é muito mais fácil recorrer a ela e rejeitar outras modalidades. Algumas vezes gosto de falar sobre *pedagogias paralelas*, em que o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a preleção dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para transferência de conhecimento.

PAULO: Concordo plenamente. O exemplo daquela sua classe foi muito bom. Deixe-me voltar a um ponto sobre o qual você falou, sobre a “iluminação” libertadora *versus* a pretensão dos professores tradicionais de que eles também são “iluminadores”. Creio que quando falamos em “iluminação”, estamos, de certo modo, empregando uma metáfora. É claro que os grupos dominantes podem ficar com raiva e dizer: “Por que *sua* tentativa de compreender a realidade é sinônimo de ‘iluminar’ a realidade, enquanto a *nossa* compreensão da

realidade é ‘ocultamento’?” Eu diria que esta é, para mim, uma metáfora muito boa. Porque, para mim, a dominação e a exploração obrigam precisamente a que você negue estar fazendo isso a alguém. Você tem que esconder isso das pessoas que são dominadas.

Aqui, eu penso na gramática e nas concordâncias. Quando foi que uma certa forma de gramática passou a ser a “correta”? Quem é que chamou a linguagem da elite de linguagem padrão? Foram eles, é claro. Mas por que não chamá-la “inglês da classe alta dominante” em vez de “inglês padrão”? Essa nomenclatura autêntica revelaria, em vez de ocultar, a política do poder da sociedade. A luta contra esse tipo de ocultamento para liberar as pessoas que são exploradas exige luz sobre a realidade. Então eu acho que a metáfora é boa. Mas, afinal, o que é que ela quer dizer?

Penso que voltamos, mais uma vez, à questão da educação enquanto ato de conhecer. Veja bem, não quero reduzir o processo de iluminação a uma tarefa intelectual, apenas a uma tarefa intelectualista. Não, não é. Mas é, realmente, um processo de conhecimento da realidade, de como a realidade é feita. Quanto mais você entende os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais entende o que é, realmente, trabalhar por um salário, mais você ilumina, põe luz naquela obscuridade que a dominação exige. A questão, então, é como desenvolver um tipo de leitura crítica ou compreensão crítica da sociedade, mesmo face à resistência dos estudantes e da classe dominante.

Ao fazer essa “iluminação”, o que chamamos de transformação dos professores e dos estudantes, ou sua conversão, acho que não é só um jogo intelectual. Não nos convertemos só por causa de alguns discursos que ouvimos. É um fenômeno muito complexo. De certa forma, tem que haver alguns níveis de prática para fazer a transformação, momentos de experiência que fazem a conversão. Esses níveis de experiência podem assumir formas diferentes, como ensinar ou estar numa aula dialógica de literatura, trabalhar com sindicatos, ou fazer uma passeata em Washington. Essas experiências, mais do que ouvir discursos e pensar sobre a transformação, impulsionam seu desenvolvimento político. Em alguns momentos da experiência dos professores e dos alunos, eles começam a perceber, mais do que antes, que a educação tem algo a ver com a política. Como fazer isso durante os momentos em que há resistência estudantil e

restrições por parte das autoridades é uma questão que exige do professor que seja tanto um artista como um político.

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: “Que tipo de política estou fazendo em classe?” Ou seja: “Estou sendo um professor a favor de quem?” Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.

O professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa. Por causa disso, terá outra grande pergunta a fazer: “Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?” O educador poderá dizer: “Agora descobri a realidade da sociedade e minha opção é em favor de uma educação libertadora. Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção. A questão agora é como pôr minha prática ao lado do meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe. Por exemplo, não posso proclamar meu sonho de libertação e, no dia seguinte, ser autoritário na relação com os estudantes, em nome do *rigor*.”

IRA: Ou lhes dar a experiência de que aprender é aborrecido, ou que discutir ideias é morrer de sono na sala de aula, ou estar passivo diante de um professor que fala.

PAULO: Sim, por causa disso, também não posso ser liberal, ou, até algo mais do que liberal, liberalista! Não posso ser *espontaneísta*! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire*! Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado, não posso cair no *laissez-faire*. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. *Não* diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente

do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes.

O que penso, Ira, é que essas mudanças geralmente ocorrem na história de muitos de nós, professores. Não quer dizer que todo mundo deva ter a mesma experiência. Mas, algumas vezes, é um longo processo através do qual aprendemos muito. Além disso, quanto mais os educadores tomam consciência dessas coisas, mais aprendem da prática, e então descobrem que é possível trazer para dentro da sala de aula, para dentro do contexto do seminário, momentos da prática social na qual estão inseridos. Em última análise, a educação pertence à prática social da sociedade.

IRA: Como é que você traria a prática social para dentro da sala de aula? Como é que você aprendeu a ver o “capitalismo” como raiz da dominação?

PAULO: Antes de mais nada, aprendi sobre capitalismo concretamente. Ficava chocado com a divisão da sociedade em classes tão diferentes. Na mesma cidade, via milionários vivendo uma vida muito boa, enquanto milhões de pessoas tinham fome e não tinham o que comer. Minha primeira reação foi que muitas pessoas aceitam que Deus é o autor dessa desigualdade, como um teste de sua capacidade de amá-lo, e de amar uns aos outros, sob condições tão difíceis. Mas comecei a *ler* a realidade, através de uma explicação histórica dessas condições, e depois estudei cientificamente Marx, capitalismo e economia.

IRA: Os professores têm que considerar a economia e a classe social como parte de sua própria transformação?

PAULO: Acho que sim. Não obstante, muitos aspectos desse treinamento em economia deveriam estar nas mãos dos sindicatos de professores. No Brasil, temos organizações de professores muito politizadas. Os professores deveriam ter nas mãos, através das próprias organizações, não só a defesa de seus salários, mas também o direito de ter melhores condições para o trabalho educacional. Em segundo lugar, os professores precisam conquistar o direito de prosseguir sua formação. Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é

possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social.

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso *mesmo* sendo um professor de biologia, sem sacrificar o *conteúdo* do programa — fantasma que assusta muitos professores —, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de matemática ou de física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de se fazer isso. Suponhamos que você leve um relatório do Banco Mundial a uma sala de aula de biologia. Se o banco exige austeridade nos empréstimos ao Terceiro Mundo — preços mais altos, salários mais baixos e cortes no programa social —, os alunos de biologia podem calcular os efeitos dessa medida sobre a dieta familiar. Quantas calorias a menos essas pessoas vão comer? Que alimentos mais baratos procurarão? Essa dieta aumentará a taxa de doenças e mortalidade infantil? Todas essas coisas têm a ver com a “iluminação” da realidade: fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só *comer* conhecimento, e que comer também é uma questão de política!

IRA: Em nenhum lugar se engole tanto conhecimento como em cursos que têm uma lista gigantesca de leituras. Professores e alunos sempre perguntam como aplicar a abordagem dialógica a cursos temáticos e a cursos técnicos. Dizem que os cursos de redação, os programas de alfabetização e os departamentos de comunicação têm condições favoráveis para explicar a educação libertadora porque têm menor quantidade de conhecimentos a transmitir. Consideram que os cursos de comunicação se prestam mais naturalmente ao método de discussão. Os cursos de ciências, engenharia, enfermagem e ciências sociais fazem com que esses professores se perguntem como ser dialógico com tanta matéria para dar.

Essa questão, de como usar um processo de diálogo nos cursos que têm um grandioso corpo-de-conhecimento, é procedente. Acredito, porém, que em geral se exagera sobre isso. O fato de todos nós termos tido tão pouca chance de testemunhar modelos libertadores faz com que seja mais fácil culpar a matéria

em si, em vez de reinventar o ensino através de discussões e preleções dialógicas. Em segundo lugar, os cursos de redação, comunicação e literatura podem ter corpos de conhecimento tão imponentes quanto qualquer outra disciplina. Esses cursos têm sido dados, tradicionalmente, de forma passiva, que aliena e silencia os estudantes, pela voz sonolenta do professor e pelos materiais distantes dos interesses dos estudantes. Posso dar meu curso de inglês mediante exercícios mecânicos de gramática básica, sintaxe e retórica. Posso dar cursos de literatura que repetem a cartilha oficial. Posso dar um curso sobre meios de comunicação como uma repetição de um compêndio sobre sistemas de distribuição. Minha opção é fazer experiências com modelos dialógicos que incluam temas sociais e temas dos estudantes. Sei que essa escolha está sendo feita por professores de outros departamentos, como os de matemática e estudos sociais.⁷ Ainda assim, a maior parte do trabalho da pedagogia libertadora, aqui nos EUA, tem sido feita na área de alfabetização, seguindo seu exemplo no Brasil.

Mas há um cansaço, um desgaste da forma tradicional de abastecer os alunos de conhecimento. Os professores que têm alunos demais e cursos demais, que ensinam a mesma matéria por muitos anos, que ensinam em escolas e faculdades que estão caindo aos pedaços, ou que estão sujeitos a um período de provas atrás do outro, frequentemente não conseguem mais acreditar no que estão fazendo. O currículo oficial não inspira nem os professores nem os estudantes, e assim é vulnerável às alternativas.

Falar a respeito do desgaste atual da educação leva-me de volta ao exame que você fez da “iluminação”. Gostaria de pensar na iluminação como uma recompensa ao professor. A educação libertadora pode oferecer recompensas difíceis de obter através de outras abordagens, neste momento. Cabe aos professores e aos alunos ver nosso trabalho num contexto global, dando-lhe um espírito utópico que falta por toda parte. O que muitos professores querem saber é quanto trabalho a mais terão de fazer, que coisas novas terão de aprender. Os métodos tradicionais, as abordagens de transferência de conhecimento, são penosos precisamente porque não funcionam! Geram enorme resistência estudantil que temos que contornar na sala de aula. O método dialógico também envolve trabalho, mas traz um potencial de criatividade e ruptura que oferece recompensas inesperadas, a iluminação para ambas as partes.

PAULO: Sim, ao falar da “iluminação”, é muito importante que os educadores libertadores saibam que eles não são, propriamente, os “iluminadores”. Devemos evitar o pensamento de que *nós* somos os iluminadores. Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. Claro que, neste processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muitos anos mais do que os educandos, e, assim, por muitas razões, o educador *não é* a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade.

Engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade têm algo a ver com evitar de cair no cinismo. Esse é um risco que nós, educadores, corremos, na medida em que trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos e frequentemente não vemos resultados. Muitas vezes, podemos perder as esperanças. Em tais momentos, não há solução e podemos até nos burocratizar mentalmente, perder a criatividade, arranjar desculpas, tornar-nos mecanizados — isso é a burocratização da mente, uma espécie de fatalismo.

IRA: O mundo já está pronto e só temos que dividir o que é conhecido e distribuí-lo? Não há mais nada para criar?

PAULO: Sim, e é interessante que, de modo geral, os professores que se pensavam como missionários acabam por tornar-se burocratas! Por causa disso, e de muitas outras razões, estou convencido de que os educadores libertadores *não* são missionários, *não* são técnicos, *não* são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido *político* dessa palavra. Algo *mais* do que um “ativista”. Um militante é um ativista *crítico*.

IRA: O militante, o ativista crítico, no ensino ou em qualquer outro lugar, examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade.

PAULO: Sim, exatamente isso! Isso é militância.

IRA: Nós nos renovamos com os estudantes. Se entendi bem, o processo iluminador renova o educador. Se ele apenas traz a iluminação para a sala de

aula, o professor pode se esgotar facilmente. A militância significa re-criação permanente

PAULO: Ela impede que você perca a esperança. Não, não posso dizer que ela, por si só, impede a perda da esperança. Ela é parte de um processo que impede que alguém se torne burocrático, mecanizado. É claro que também pode haver formas distorcidas de ser militante. Quando falei sobre militância agora, estava falando sobre a militância que você havia explicado tão bem antes, uma espécie de *esforço permanente* de crescimento, de criação, até mesmo sem dormir! Porque nós não devemos dormir. (*Rindo*) Você sabe, devemos estar constantemente atentos ao que está acontecendo, lutando para transpor os limites.

IRA: Entretanto, os professores poderão dizer que leem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas ideias. Mas a noção de militância é diferente. O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos.

O professor, portanto, não é o ponto final do desenvolvimento que os estudantes devem alcançar. Os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou e os espera na praia. O professor também é um dos barcos da frota.

PAULO: Sim, mas é claro que há muita responsabilidade para o professor nesses barcos! Não como dono dos barcos, percebe? Muito presente nos barcos, liderando a transformação.

Notas

⁴ Cf. Paulo Freire, “An Invitation to Conscientization and Deschooling”, in *Politics and Education*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985, pp. 167-73.

⁵ Cf. Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.

⁶ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. Nova York: Seabury Press, 1970 [50ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011].

⁷ Cf., por exemplo, Marilyn Frankenstein, “Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire’s Epistemology”. *Journal of Education*, v. 165, n. 4, 1983, pp. 315-39; Henry Giroux, “Writing and Critical Thinking in the Social Studies”. *Curriculum Inquiry*, v. 8, n. 4, 1978, pp. 291-310. Também, Nina Wallerstein trouxe sua habilidade de educadora freiriana ao departamento de medicina comunitária da Escola Médica da Universidade do Novo México. Cf. “Literacy and Minority Language Groups: Community Literacy as Method and Goal”. *National Adult Literacy Conference*, Washington D.C.: National Institute of Education, janeiro de 1984. O texto de Wallerstein, *Language and Culture in Conflict: Problemposing in the ESL Classroom*, Reading, Massachusetts: Addison-Westley, 1983, é um bom exemplo de como usar a temática freiriana no ensino de uma segunda língua.

2

QUAIS OS TEMORES E OS RISCOS DA TRANSFORMAÇÃO?

IRA: DISCUTIMOS A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR, mas creio que temos de examinar os temores que os professores têm de se transformar. Já ouvi professores falarem direta e indiretamente sobre seus temores. Temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora, em vez da pedagogia da transferência de conhecimento. Falam do risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes. Os professores querem sentir-se experimentados; por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida muitos deles.

Os professores que temem a transformação também podem ser atraídos para a pedagogia libertadora. O currículo regular às vezes os desaponta, entediando-os e a seus estudantes. Podem sentir-se limitados pelo programa rotineiro ou pelos limites conhecidos de suas disciplinas. Querem respirar profundamente como educadores, em vez de quase perder o fôlego dentro do armário fechado do conhecimento oficial.

O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação. Não é um lugar para se tornar rico e famoso. O salário e o prestígio profissional caíram nos últimos quinze anos. Tem algumas condições favoráveis — férias longas, jornada de trabalho mais curta e o incentivo moral de trabalhar pelo desenvolvimento humano. Muitos professores ingressaram na profissão inspirados pelo bem que poderiam fazer, até mesmo como serviço público, buscando fazer com que seus

estudantes experimentassem a alegria de aprender. Mas agora, mais do que nunca, os professores estão recebendo menos recompensas e mais dissabores. É um momento de crise na profissão que predispõe alguns professores aos sonhos libertadores.

Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões. Os anos 1970 e 1980 têm sido conservadores e solitários, para que neles se firmem posições contra as autoridades. O declínio dos movimentos de massa, dos anos 1960 para cá, significou que já não se reuniam grandes multidões contestando o sistema. Quem protesta, agora, torna-se individualmente mais visível, e, portanto, mais vulnerável. Se se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do *establishment* (o currículo oficial), arrisca-se a ser despedido, ou a não ter uma promoção, ou a não ter aumento de salário, ou a não conseguir os cursos que se quer ministrar, ou para o horário que se quer, ou a licença que se pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores.

Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala. Suspeito que a maior parte das pessoas sente esse medo, mas não fala abertamente sobre ele. É embaraçoso admitir, publicamente, que o que bloqueia o caminho é *menos* a dificuldade de experimentar *per se* e *mais* o risco profissional e político que acompanha a oposição. Também há, Paulo, algo que já mencionei: o medo de que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora. A restauração conservadora nos EUA, de Nixon a Reagan, fez também com que os estudantes se mostrassem menos dispostos a correr riscos. As autoridades ressurrectas impuseram, aos estudantes, coisas tais como a profissionalização, provas de aptidão, requisitos, individualismo e retorno-ao-básico (*back-to-basics*). Os estudantes se preocupam em conseguir empregos. Estão ansiosos e impacientes. Querem saber como determinado curso lhes ajudará a desenvolver aptidões para enfrentar um mercado de trabalho difícil. Enfrentam o subemprego e salários iniciais decrescentes, enquanto as escolas e faculdades os perseguem com provas, provas e mais provas! Um meio assim repressivo e

orientado para os negócios faz com que os estudantes rejeitem a pedagogia experimental.

Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para os outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? Será que estamos *tão* acostumados a temer a punição que *nos censuramos* antes de nos tornarmos uma oposição eficiente, ou até mesmo antes de almejar ser oposição? Como é que a pedagogia dialógica pode lidar com o medo que o professor tem da rejeição dos alunos, da resistência dos alunos?

PAULO: Tentarei trazer algumas considerações sobre essa questão e talvez você possa acrescentar algumas. Em primeiro lugar, acho que quando falamos sobre o medo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o “medo” *não* é uma abstração. Em segundo lugar, creio que devemos saber que estamos falando sobre uma coisa muito normal. Outro ponto que me vem à mente neste momento, ao tentar abordar a questão, é que quando pensamos no medo, nessas situações, somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções, o que, por sua vez, exige certos tipos de procedimentos e práticas concretas, que, por sua vez, são as próprias experiências que provocam o medo.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. Quando começamos a nos sentir envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, ter que ir de faculdade em faculdade mandando currículos sem receber respostas positivas, ou o medo de perder, pouco a pouco, a credibilidade na profissão — quando vemos todas essas coisas,

temos que acrescentar outras clarificações às clarificações originais de nossos sonhos políticos. Devemos estabelecer certos limites para o nosso medo.

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo. (*Rindo*) Cultivá-lo significa aceitá-lo.

IRA: Ao invés de negá-lo?

PAULO: Sim. Claro que não preciso fazer discursos públicos sobre o meu medo. Mas não preciso racionalizá-lo e não devo negá-lo, dar-lhe outro nome e dar a impressão de que não estou com medo. No momento em que você começa a racionalizar seu medo, você começa a negar seus sonhos.

IRA: O medo vem do sonho que você tem sobre a sociedade que você quer fazer e desfazer através do ensino e de outras políticas.

PAULO: Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando *contra* o *status quo*. Você está vendo? Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho.

IRA: Tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade.

Mas, Paulo, pense também no *heroísmo*, até mesmo posturas heroicas que frequentemente acompanham o ser-se radical, alguém que sonha com a transformação revolucionária. Há uma mística do heroísmo, do sacrifício pessoal, que toma conta de muitas pessoas que querem mudanças radicais. Sentem-se obrigadas a atuar como heróis e a esconder que têm medo. Isso faz

com que carreguem o peso da necessidade de negar o que sentem e distorce o tipo de trabalho que fazem. Sentem que ter medo as torna uma pessoa inadequada, um militante inadequado. Desse ponto de vista, o medo é sinal de inadequação, em vez de ser sinal de que você está pondo à prova formas de concretizar o seu sonho político, de torná-lo real na sociedade.

Sua análise é inteiramente diferente. Você diz que o medo é um sinal de que você está fazendo bem seu trabalho de transformação. Quer dizer que você está fazendo uma oposição crítica, atraindo o *status quo* a uma contenda que visa à mudança social. Seu sonho está entrando na realidade, entrando na história e provocando riscos inevitáveis.

PAULO: Quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática. Você percebe? (*Rindo*) Olhe, Ira, eu nunca entrevistei os grandes revolucionários deste século a respeito de seus medos! Nunca perguntei a Fidel Castro, por exemplo, sobre seus medos! Não poderia fazer essa pergunta a Amílcar Cabral, outro revolucionário fantástico. Ou a Che Guevara, por exemplo. Mas *todos* eles sentiram medo, na medida em que todos eram muito fiéis a seus sonhos.

Mas há outro ponto que eu creio que é muito importante. Essa compreensão do medo não é uma coisa que me diminui, mas que me faz reconhecer que sou um ser humano. Esse reconhecimento chama minha atenção no sentido de estabelecer limites quando o medo me diz que *não* devo fazer isto ou aquilo. Está claro? Tenho que estabelecer os limites de meu medo.

IRA: Primeiro, você faz algumas concessões ao medo, e depois compreende as concessões que faz dizendo “eu não posso fazer *isto*, porque estou com medo, mas não permito que o medo me impeça de fazer *aquilo*”.

PAULO: É o que estou querendo dizer. A consequência disso é que, em certos momentos, em vez de racionalizar o medo, você o entende *criticamente*. Então, o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias. O que quero dizer com isso?

Se você considera que a estratégia é o seu sonho, as táticas são só as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia. Esta relação não pode ser

dicotomizada. Não se pode permitir que as táticas contrariem a estratégia. Essa é a razão por que você não pode utilizar táticas autoritárias para materializar sonhos democráticos. Outra coisa: quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações.

Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda oitocentos metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros duzentos metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a *posição* em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido! (*Rindo*)

IRA: A mesma ideia se aplica à política educacional. Os professores aprendem os limites da aplicação da educação libertadora aplicando-a. É a mesma coisa para qualquer ato de transformação política — ao tentar fazer a transformação, aprendemos como fazê-la e os limites dentro dos quais atuamos. Quando aprendemos os limites, os limites *reais*, em nossas salas de aula ou em outras áreas da sociedade, também obtemos algum conhecimento concreto sobre quanto, ou até quão pouco, pode ser alcançado agora. Assim, esse *feedback* concreto a nossas tentativas protege-nos das selvagens fantasias do medo que podem nos imobilizar, ou nos levar à ultramilitância, se deixamos de reconhecer os limites, ou se sentimos que temos de negar nosso medo e atuar heroicamente. Se lemos bem a nossa realidade, não imaginamos a repressão, não projetamos nossa punição futura por estar na oposição, mas, pelo contrário, testamos as circunstâncias atuais de nossas políticas e traçamos nossas intervenções dentro desses limites.

Isso faz com que seja necessário que o professor adote uma atitude muito experimental em suas aulas. Mas a atitude experimental é comum a todas as políticas de transformação. Você poderia dizer que a política dentro ou fora da sala de aula exige pesquisa constante. Você pesquisa seu campo de ação para ver os resultados e os limites de suas intervenções. Então, você descobre até onde

pode ir ou se você ultrapassou os limites. Na sala de aula, esses limites poderiam significar, por exemplo, o potencial transformativo dos estudantes. Um modo de passar dos limites é violar a abertura dos estudantes em aceitar a opção libertadora oferecida pelo professor. Você levanta questões “corretas” sobre racismo, ou sexismo, ou guerra nuclear, ou desigualdade entre as classes, e não obtém reação alguma dos estudantes, para os quais é como se você estivesse falando em outra língua. Se você vai além do desejo e da capacidade dos estudantes, ou se trabalha fora de sua linguagem e de seus temas, verá os resultados, a resistência deles.

Outra forma de violar os limites reais, numa escola ou numa faculdade, é organizar uma ação militante absolutamente “correta”, mas, na prática, desastrosa. Isso aconteceu na minha faculdade em 1973, quando um geneticista racista veio fazer uma conferência, a convite do presidente. Nosso pequeno grupo de professores e estudantes radicais queria interromper o evento. Argumentei que a maioria dos estudantes não apoiaria essa ação, e que a administração liberal perseguiria os radicais, em vez de se unir a eles para barrar a maioria conservadora do corpo docente. Não consegui convencer ninguém do meu ponto de vista e o grupo, militantemente, interrompeu a conferência. O resultado foi uma ruptura entre a esquerda e a administração liberal e, inclusive, a dispensa de alguns professores radicais. Além disso, como a esquerda não permitiu, aos gritos, que o orador falasse, a questão passou a ser a “livre manifestação” dentro do *campus*, em vez do racismo na academia. Isso representou um passo para a frente e três para trás graças a uma avaliação equivocada dos limites.

Existem autoridades que policiam o professor. Se o professor tenta passar por uma abertura política muito pequena em relação ao projeto que começou, sentirá a pressão da reação oficial, alguma forma de repressão, sinal de que os limites foram ultrapassados naquele momento, naquela situação e com aqueles métodos. No incidente que mencionei acima, eu via a administração se mobilizando para enfrentar esse evento, através de formas que ameaçavam a posição da esquerda. A repressão nos indica que devemos fazer um recuo tático e descobrir uma nova forma de trabalho. Se você é despedido, é um fator a menos naquele lugar e tem que começar em algum outro lugar. O fato de ser despedido faz com que as

pessoas sejam mais cautelosas, politicamente, onde quer que seja o próximo lugar em que venham a passar. Em muitos casos, silencia o professor, especialmente os que têm família para sustentar. Tivemos muitos exemplos de professores radicais que foram despedidos, em todos os níveis de ensino nos EUA. A simples ameaça de perder o emprego é suficiente para silenciar muitos professores. Os professores que se manifestam, que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo, e o exemplo do desaparecimento desses professores não é esquecido pelos que ficam.

Também me lembro, Paulo, logo que saí da pós-graduação e começava a dar aulas, quando as agitações dos anos 1960 estavam diminuindo. Era 1972, e minha faculdade foi tomada por uma onda de ataques políticos contra o “livre ingresso”. Os tradicionalistas queriam um retorno ao velho currículo de elite e às regras anteriores. As autoridades civis e o setor privado queriam restringir os movimentos de massas dos anos 1960, um dos quais era a luta pelo livre acesso à educação superior. Eles queriam reverter a política da igualdade e, também, cortar os custos da educação e de outros serviços sociais dos trabalhadores. Assim, as ondas de ataque ao “livre ingresso” e à educação gratuita começavam em Nova York, na primavera de 1972, meu primeiro ano como professor.

Lembro que estávamos no grande auditório da faculdade para uma reunião de emergência, e que estava sentado com outro professor, um amigo dez anos mais velho do que eu. Durante o debate sobre o que fazer com as ameaças de corte de verbas, levantei a mão para falar. No momento em que minha mão subiu, meu amigo professor agarrou meu braço e fez com que o baixasse rapidamente. Olhei para ele surpreso e vi uma preocupação real, até uma cética sabedoria em seu rosto. Ele me disse: “Se você quer conservar seu emprego, cale a boca e publique!” Era um liberal e tinha um maravilhoso senso de humor nova-iorquino. Adorava comer, portanto, fiz algumas boas refeições com ele. Mas a lição que partilhou comigo no momento da crise foi a de calar a boca. Tive pena dele, tive pena de que tivesse medo de falar.

Eu também senti medo. Queria conservar meu emprego — precisava do dinheiro e gostava do trabalho. Levei dois anos para achar esse emprego, apesar de ser o melhor aluno na pós-graduação no meu departamento, na Universidade de Wisconsin. Nenhum dos professores mais antigos sairia em minha defesa lá,

porque minha política ofendia a máfia dos mais velhos. Soube que um deles colocou uma carta anônima no meu prontuário para dificultar meu emprego em outras faculdades. Assim, depois de nove anos de faculdade e um doutorado na mão, você pode imaginar como eu me sentia, tendo que correr o país inteiro atrás de trabalho. Esse foi um dos preços da discordância aqui nos EUA. Senti medo, novamente, porque toda a minha banca de doutorado foi despedida por razões políticas. Terminei minha tese imediatamente antes que vencesse o contrato do meu orientador. Mesmo assim, costumava levantar a mão e falar em reuniões de emergência, sentado no auditório de uma faculdade em 1972. Naquele ano, no meu Departamento de Inglês, quase fui demitido pelos conservadores, e minhas aulas foram observadas durante cinco vezes em cinco meses. Foi um período difícil, e quase tive uma úlcera, mas consegui manter o emprego e fazer política, sentindo medo. Cada ano era para mim uma pesquisa sobre novas condições políticas.

PAULO: Você tem razão: política também é pesquisa.

IRA: Mas não uma pesquisa muito mansa, ela não está trancada de forma segura nos arquivos. Posso compreender o medo de fazer esse tipo de pesquisa, esse teste de prática política. No momento em que você começa a fazer oposição, se revela, se expõe pelo “sonho” que você quer, e contra o “sonho” sustentado pelas autoridades e seus seguidores.

PAULO: Essa é a questão. Mas você conhece os limites do *establishment* na medida em que trabalha ou atua numa dada situação. Isto é, sem atuar, você nunca poderá saber quais são seus limites.

IRA: Em 1972, meu amigo professor estava parando antes dos limites de atuação que tínhamos. Mas ele tinha uma família para sustentar, e já tinha perdido um emprego.

PAULO: O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.

Para nós, enquanto professores, uma das coisas boas que podemos fazer para controlar o medo necessário é uma pesquisa que eu chamo de “mapa ideológico

da instituição”. O que é isso?

Vamos supor que trabalhamos na Faculdade de Educação de alguma universidade. Estamos com medo porque estamos tentando fazer alguma coisa diferente. O terrível é que o que podemos fazer em algumas faculdades não é nada que poderia seriamente pôr em perigo o *establishment*. Mas o *establishment* é tão exigente, no que diz respeito a sua preservação, que não permite nada, nem mesmo algo ingênuo que diga *não* a ele. Então, dada a sensibilidade do *establishment*, nós temos medo. Mas, como disse antes, estamos esclarecendo nossa escolha. Estamos sabendo mais ou menos o que gostaríamos de fazer. Acho que uma das primeiras coisas a fazer é começar a conhecer o espaço em que estamos. Isso significa conhecer os diferentes departamentos da faculdade, o diretor da faculdade e sua abordagem, sua compreensão de mundo, sua posição ideológica, sua opção. Precisamos conhecer os professores dos diferentes departamentos. É uma espécie de pesquisa. Chamo isso de fazer um “mapa ideológico” da instituição.

Fazendo isso, mais cedo ou mais tarde começamos a conhecer as pessoas com quem podemos contar, em determinados momentos. Porque, veja bem, o *melhor* caminho para o suicídio é atuar sozinho como *freelancer*. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar *com* e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo.

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do oprimido*. No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um *aspecto* político. Hoje, no terceiro momento, para mim, *não* há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem *educabilidade*.

Então, quando estou convencido disso — e estar convencido de que a educação é política não elimina o medo —, trato meu medo não como um fantasma que me comanda. *Eu* sou o sujeito do meu medo. Esse domínio sobre o medo não aconteceu de repente. Levou muito tempo em minha vida. Quando surgiram boatos de um golpe, no começo de 1964, muitas pessoas no Brasil preferiram não acreditar neles. Em vez de “cultivar” seu medo, preferiam dizer que o Golpe era impossível. Meus sentimentos na época eram diferentes. Eu sentia que o Golpe era possível, mesmo que estivesse inclinado a pensar que talvez não ocorresse. Antes do Golpe, eu tinha menos medo de um movimento militar, devido ao otimismo das pessoas naquele momento. Depois do Golpe, aumentou o medo de todos e o meu. Controlar o medo não é a mesma coisa para todos. Depende da intensidade da prática. Depende dos resultados de sua prática. Por exemplo, minha experiência na cadeia foi muito boa. Não é? (*Rindo*) Toda vez que digo isso, insisto em acrescentar que *não* sou masoquista! Mas aprendi muito na cadeia.

Alguns meses depois do Golpe de 1964, passei 75 dias na cadeia. Lá, tive diferentes experiências, relativas aos tipos de cela e aos tipos de relacionamento humano com as pessoas na prisão e com as pessoas que nos *puseram* na prisão, muitas coisas. Minha experiência no exílio também me ensinou muitas coisas.

IRA: Tais punições, para professores, seriam extravagantes aqui nos EUA. É fácil perder o emprego por causa do ensino radical ou da oposição à política da escola ou por organizar os estudantes — mas é muito menos provável que você vá parar na cadeia, a menos que tenha infringido alguma lei. É quase impossível que alguém seja obrigado a exilar-se. Neste momento, essas são punições que os professores que estão na oposição não têm que enfrentar nos EUA.

Os membros de minha banca de doutoramento, em Madison, foram demitidos durante a Guerra do Vietnã porque falavam abertamente contra a guerra e também assumiam posições militantes contra o racismo, o sexismo e a educação autoritária. Mas não foram para a cadeia. Perderam o emprego, seus rendimentos, tiveram suas carreiras interrompidas e suas vidas familiares desestruturadas. Poderia dizer-se que foram obrigados a viver numa espécie de exílio interno, porque tiveram que deixar a cidade, abandonar suas casas, juntar a

família e se mudar para longe. Você poderia dizer alguma coisa mais sobre as suas experiências na cadeia e no exílio, no que diz respeito ao medo?

PAULO: Tive vários momentos difíceis de cultivar meu medo, depois que fui detido em minha casa durante o Golpe.

Uma tarde, estava em minha cela com cinco ou seis colegas — intelectuais, advogados, médicos, profissionais liberais. Os carcereiros acabavam de nos dar o almoço, mas todos nós jogamos fora mais do que comemos aquela comida horrível. Alguns de nós estavam em silêncio, outros conversavam. Então, um policial entrou na cela e perguntou: “Quem é Paulo Freire?” Respondi “presente”, como um aluno de escola. Então ele disse: “Gosto de presos como você, com um bom sentido de obediência. Pegue suas coisas e venha comigo.” Eu perguntei: “Aonde?” Mas ele só respondeu: “Você vai saber quando chegar lá.”

Ele me pôs dentro de um jipe que saiu correndo. Enquanto o jipe estava em movimento, senti que o medo me envolveu. Eu me perguntava: “Aonde estou indo agora? Qual meu destino? Estou indo para um lugar do qual possa voltar? Como avisar a Elza que estou sendo removido?” Para um prisioneiro, ser removido é algo preocupante. O jipe viajou durante trinta ou quarenta minutos, durante os quais fui invadido pelo medo do desconhecido. Em algum momento da viagem, percebi que se não conseguisse controlar meu medo, ele me destruiria.

Para controlá-lo, estabeleci uma relação entre minha experiência individual e o momento político maior no qual estava. Essa comparação entre minha situação e os problemas do país me permitiu um certo distanciamento. Também percebi que minha posição de classe, enquanto educador, poderia me proteger, pelo menos naquele momento do Golpe. Aqueles quarenta minutos no jipe foram os momentos mais agudos da minha luta contra o medo, apesar de já ter sentido medo antes, ao ser preso pela primeira vez.

Quando o jipe finalmente parou, o policial entregou-me a um tenente num quartel do Exército. Agora, tinha que superar um novo medo, após ter que lidar com meu medo do desconhecido no jipe. Ali, puseram-me dentro de uma cela minúscula, uma espécie de pequeno armário, de talvez 1,70m de fundo por 70cm de largura, sem janelas. Passei um dia e uma noite naquela cela. Quando, de saída, reconheci o quartel e sabia onde estava, meu medo do desconhecido

diminuiu, mas a seguir tive um segundo medo — se poderia ou não sobreviver biologicamente dentro daquela cela, e por quanto tempo me manteriam dentro dela. Não tinha certeza de poder lidar com um espaço desses. Meu corpo teria que inventar como sobreviver nessa cela cujas paredes eram onduladas de modo que não podia apoiar-me nelas sem dor.

Depois de aceitar, finalmente, que eu estava dentro dessa cela, tive que enfrentar o tamanho do espaço para evitar seus efeitos danosos — como sentar, ou ficar de pé, ou me ajoelhar, e assim por diante. Enquanto estava pensando, profundamente, sobre isso, de repente, um sargento veio até a cela e falou comigo, quando viu que estávamos a sós. Disse, através de uma grade de ferro na porta: “Professor, eu sei quem você é, e também sei que você não tem nenhuma experiência de estar num espaço desses. Não fique em pé ou sentado durante muito tempo. Você deve andar dentro da cela. Cada hora, mais ou menos, chame por mim ou por qualquer outra pessoa que esteja de guarda e diga que tem que ir ao banheiro, mesmo que não tenha necessidade, só para sair, e não se apresse em voltar.” Esse conselho me ajudou muito a lidar com o meu medo na cela.

Minha história aconteceu durante o Golpe. Mas, em termos de lidar com o medo, também posso falar sobre um depoimento fantástico, sobre esta questão, que ouvi alguns anos atrás, de um trabalhador negro no Brasil, quando eu ensinava numa Comunidade Eclesial de Base. Houve um encontro de cerca de mil pessoas em que fui recebido na comunidade. Isso foi em 1980, quando acabara de voltar ao Brasil, após meu exílio desde 1964. Essa comunidade ficava num bairro de São Paulo. O encontro era principalmente para que conversássemos juntos após dezesseis anos de separação, enquanto estive longe do Brasil.

Em certo momento, esse homem alto, forte, bonito, começou a falar. Ele disse: “Alguns anos atrás, aprendi a ler e escrever através das propostas deste homem aqui”, e estendeu a mão, me apontando. Depois, disse: “Mas, à medida que comecei a ler, a escrever as palavras, simultaneamente com a compreensão melhor de como funcionava a sociedade brasileira, fiquei fortemente motivado a fazer a mesma coisa com os outros trabalhadores que tampouco podiam ler. Então me tornei um professor de alfabetização. Comecei a ensinar algumas outras pessoas, a fazer com elas o que os outros professores fizeram comigo. É

claro, comecei a discutir os outros problemas do Brasil, o Golpe de Estado, a violência contra os trabalhadores. Um dia, a polícia veio e me prendeu. Eles me levaram à delegacia, para me prender.” Então ele disse: “Quando eu estava sendo levado à delegacia para ser preso e falar com o delegado, comecei a pensar nos meus sete filhos. E quanto mais pensava nas sete crianças, mais eu tinha medo. Quando o carro da polícia parou na delegacia, eles me tiraram de lá e fui apresentado ao delegado. Ele me fitou e disse: ‘Olhe, tenho algumas informações sobre você. Dizem por aí que você é um homem bom, não é um homem mau. O seu comportamento é bom. Mas eles dizem que você foi influenciado por um homem mau, um mau brasileiro, o chamado Paulo Freire, e agora você anda ensinando as pessoas conforme as ideias desse *mau brasileiro*. Eu te trouxe aqui para te dizer que esta é a primeira vez, o primeiro aviso, e por isso vou deixar você voltar; mas, por favor, pare de ensinar as pessoas com as ideias desse mau brasileiro.’”

O trabalhador negro da comunidade lançou um olhar em torno e então falou: “No momento em que o delegado terminou de falar, tive a tentação de me sentir feliz, pois estava sendo solto. E quase reneguei o uso do Paulo Freire. E voltei para casa me sentindo feliz, porque estava livre, e gritava: Estou livre! Estou livre! Abracei as crianças e beijei minha mulher, e passei três dias sem dar aula. No quarto dia, disse a mim mesmo: Não, é impossível, tenho que continuar ensinando. Ao mesmo tempo, pensei: que é que vou fazer com os sete filhos? Não posso continuar ensinando por causa das crianças. Finalmente, fui dar aula. Na semana seguinte, fui chamado à delegacia, novamente, pelo mesmo homem. Ele disse: “Você não aceitou minha sugestão; então, agora você vai ficar aqui. Não sei quando é que eu vou te deixar sair.””

Não posso esquecer a fala deste homem, seu depoimento.

Sempre penso nele como um de *meus* melhores educadores, um de *meus* melhores professores.

E então ele disse que, na cadeia, começou a pensar, novamente, nos sete filhos e na mulher. Finalmente, algumas pessoas entrevistaram e ele foi solto. Quando saiu, insistiu novamente em dar aulas.

Veja bem, esta é uma bela história, porque podemos ver, nela, a questão do medo associada ao sonho, como ele aprendeu a controlar o medo *sem* rejeitar o

sonho.

Ele contou que na terceira vez que começou a dar aulas, foi chamado, novamente, à delegacia. O delegado lhe disse: “Olha aqui: acabaram de me dizer que você conhece metade da favela na qual vive. E que metade da favela conhece você. Por que você não vai embora deste lugar? Por que você não esquece o Paulo Freire? Por que você não vai para bem longe e arruma outra favela para morar, onde não conheça ninguém, e começa uma nova vida?”

A resposta que ele deu ao delegado foi a seguinte: “Ah, senhor delegado, conheço mesmo metade das pessoas da minha favela. Como é que eu posso deixar a favela agora, que tenho que conhecer a *outra* metade?”

O trabalhador interrompeu a história e me fitou no enorme silêncio daquele grande encontro. Tenho certeza de que ele ouviu o silêncio prendendo a atenção das pessoas lá. Finalmente, disse: “E meus sete filhos, o que aconteceu com eles?”

Ele respondeu à própria pergunta de uma maneira tão fantástica! Veja, transpiro só de lembrar essa fala dele!

Ele disse: “Houve um momento do meu medo em que descobri que *precisamente* por causa das sete crianças eu não podia ficar calado!” Você vê?

IRA: Seu sonho era a esperança das crianças para o futuro. O medo dele significava que a esperança delas estava viva, que o futuro delas estava ganhando vida.

PAULO: Sim! O sonho dele, absolutamente concreto, é o seu futuro e a sua esperança. Em nenhum sentido haveria um futuro para seus filhos sem sua esperança. Então, sabendo disso, ele ultrapassou o medo. Não um medo paralisante. Ira, não é fácil de explicar isso ou de conviver com isso. Depois de ver a doçura desse homem fantástico, desse trabalhador brasileiro, essa história de seu medo, quando eu deixei o encontro, naquela noite em São Paulo, também me senti de certo modo mudado. Aquele homem me deu uma nova dimensão de coragem.

IRA: Ele conhecia metade das pessoas da favela. Ele já estava enraizado em seu terreno, mas sabia também de que lado estava, a favor de que estava ensinando e contra quê. Isso lhe deu medo, mas também lhe deu convicção.

É difícil que um professor profissional esteja tão enraizado numa escola ou faculdade, porque não vivemos lá, como se vive num bairro ou numa favela. Ele

estava enraizado num mundo que o ajudava a saber a favor de que estava lutando, mas também enfrentou uma repressão mais dura do que aquela que os professores enfrentaram, que podem chegar a perder seus empregos, nos EUA, mas que não vão ser presos por fazerem uma educação libertadora.

Quando penso em me enraizar num local e atuar a favor de um sonho transformador, volto à questão do “perfil ideológico” de que você falou anteriormente, como forma de me preparar para a oposição. Sei que não entendia isso nos anos 1960, quando as sublevações eram imaturas e mal organizadas. Agora, percebo melhor o valor da pesquisa e da preparação, para fazer com que a oposição tenha valia e também como uma forma de reduzir o medo, reduzindo os erros e os riscos desnecessários. Se você faz um perfil institucional cuidadoso, um mapa de quem está de que lado, politicamente, então você pode encontrar aliados, vigiar seus inimigos de antemão, sentir qual terreno oferece uma certa abertura política. Essa preparação não só reduz as chances de calcular errado o espaço para a oposição, como também começa a enraizá-lo no seu local. Descobri que também tinha que saber qual tinha sido a história política de minha faculdade, antes de ali entrar como professor. É muito fácil ficar desacreditado se você se levanta, ingenuamente, e propõe alguma coisa sobre a qual tinham acabado de discutir, antes que você chegasse.

O trabalhador negro de sua história tinha amigos que podiam intervir por ele. Ele trabalhava em consonância com outras pessoas da comunidade, de modo que a polícia não pôde simplesmente isolá-lo. Ele não era um herói romântico.

Se os professores militantes conseguissem se transformar em “cidadãos institucionais”, enraizados na escola ou faculdade, as autoridades não poderiam nos desenraizar tão facilmente ou nos caracterizar como estranhos. Eu acho que fazer o perfil institucional ajuda esse enraizamento. Outro método político que ajuda são os “créditos de divergência”. Penso nisso como uma tática: assumir algumas das tarefas inofensivas da instituição para ser reconhecido como parte legítima do ambiente. Há muitas coisas que as escolas e faculdades formais fazem — desde comprar livros para a biblioteca até planejar a decoração dos prédios, ou julgar reclamações sobre notas. Vistos em conjunto, a sociedade e seus subsistemas, como a educação, são autoritários. Mas nem todas as partes são dominadas pela autoridade ou estão fechadas à oposição democrática. Encontrar

as brechas na parede ajuda, assim como localizar as partes menos ofensivas da escola ou da faculdade nas quais participar para acumular “créditos de divergência”. Se você participa de inúmeras pequenas tarefas, você começa, aos poucos, a enraizar-se na vida da instituição. O reconhecimento que você obtém por fazer isso é como uma conta de crédito que lhe permite mais espaço para divergir.

Os confrontos sobre pedagogia e política são inevitáveis, de modo que haverá algum risco e medo. Você está fadado a fazer intervenções que ofendem o *status quo*. O que importa é escolher as batalhas cuidadosamente, mas também podemos armazenar algumas armas para a luta. Se você acumula “créditos de divergência”, você ganha mais legitimidade para fazer críticas radicais, para experiências libertadoras, para programas de oposição. Você não é completamente de fora, nem totalmente de dentro. Você tem um pé na vida da instituição e um pé fora. Ganhar esse tipo de credibilidade, fazendo alguma tarefa institucional legítima, fortalece sua oposição. Você poderia dizer que ela prolonga sua vida na instituição, porque você fez alguma coisa pela vida da instituição tal como a encontrou quando chegou. Isso fará, simplesmente, com que seja mais difícil que as autoridades o demitam. Afinal de contas, o importante no fazer oposição é não ser demitido rapidamente.

PAULO: Sim. (*Rindo*)

IRA: A meta da oposição não é ser demitido, mas fazer uma oposição longa. Assim você pode pesquisar os seus esforços, gradativamente, e sentir o seu território, lento o suficiente para dar conta de seus medos, como o trabalhador negro na história. Se você puder prolongar sua oposição, você a levará mais longe. Não há formas de evitar o risco, o medo, ou a violação do *status quo*, mas talvez você possa limitar a reação da autoridade, mantendo-a fora de equilíbrio, com algo como os “créditos de divergência”. Acho que o trabalhador negro da história tinha “créditos de divergência” devido a sua associação com a Igreja, que, no Brasil, é uma instituição poderosa e legítima. Como aqui nos EUA também. Não só conhecia metade da favela, mas também era parte de um dos pilares de sua sociedade, o que tornava mais trabalhoso para a polícia arrancá-lo de lá e eliminá-lo. A polícia tinha menos espaço de manobra devido a seu

relacionamento. Ainda assim, ele, educador libertador, teve que elaborar seu medo e suas convicções, teve que utilizar as possibilidades de seu meio ambiente.

Gostaria agora, Paulo, de conversar sobre um medo diferente, sobre o qual os professores falam. Eles temem que os *estudantes* rejeitem a pedagogia libertadora. Os professores que estão adotando métodos libertadores frequentemente se queixam de que os estudantes rejeitam o convite. Os estudantes têm expectativas tradicionais.

PAULO: Sim, já ouvi falar desse problema.

IRA: Atualmente, nos EUA, os estudantes frequentemente se opõem aos métodos libertadores. Há problemas disciplinares. Esse é um resultado a longo prazo da restauração conservadora, mais de uma década de reação das autoridades contra os anos 1960. Agora, os estudantes estão submetidos a uma autoridade que ressurgiu, cheia de testes e requisitos. A crise econômica, por outro lado, provoca ansiedades. O mercado de trabalho é pobre, o custo de vida é alto, o custo da faculdade está aumentando. Assim, os estudantes querem saber, rapidamente, qual o valor de mercado de um curso. Ressentem-se de ter que cursar matérias obrigatórias de ciências humanas, que os fazem “perder tempo”, distraíndo-os de suas opções profissionais em administração, enfermagem, engenharia ou computação, os novos programas da moda que jogaram as humanidades numa depressão durante os anos 1970.

Os estudantes se preocupam com o futuro. Como conseguir um bom emprego com essa educação? Os educadores libertadores enfrentam de maneira generalizada o cinismo estudantil. Os professores frequentemente se dão conta de que possuem um sonho para a sociedade que está distante anos-luz do universo de seus alunos. Agora, um pouco da militância estudantil começa a ressurgir, especialmente em torno da questão do *apartheid*, na África do Sul, e da corrida armamentista, mas o principal problema tem sido uma década de carreirismo, mais do que de possibilidades libertadoras. Que diria você sobre essa questão?

PAULO: Esse medo da rejeição dos estudantes é um problema muito concreto. Em primeiro lugar, não é o pensamento dos estudantes sobre emprego e dinheiro que faz com que a sociedade seja como ela é agora. Ao contrário, é a sociedade *se tornar* de um certo jeito que cria essa preocupação entre os

estudantes. Há algumas condições históricas, muito concretas, que criam as expectativas dos estudantes sobre a pedagogia. Em segundo lugar, acho que a esperança de obter um emprego, depois de uma educação tradicional, *não* é um problema para o currículo oficial, não é um problema dos professores que usam o método da transferência de conhecimento. Conseguir um emprego é uma expectativa muito concreta e realista, que se encaixa facilmente na escolaridade regular. É normal que classes tradicionais correspondam à preocupação dos estudantes em conseguir emprego. Elas concordam com o *status quo*, inclusive com o mercado de trabalho em que os estudantes deverão ingressar. Em terceiro lugar, de meu ponto de vista, acho que tanto o educador tradicional como o educador libertador ou democrático devem atender às expectativas dos estudantes. Tentarei ser mais concreto.

Pelo fato de que, como educador libertador, tenho alguns sonhos completamente diferentes, talvez, dos sonhos dos estudantes, não tenho o direito de realizar minhas tarefas de maneira irresponsável. Não posso ensinar apenas o que eles exigem, que esse curso não faça nada além de ajudá-los a conseguir emprego. Está claro?

IRA: Essa é uma questão importante. Explique novamente.

PAULO: Tanto o educador tradicional como o libertador não têm direito de desconhecer as metas dos estudantes de receber formação profissional e adquirir credenciamento para o trabalho. Nem podem negar os aspectos técnicos da educação. Há uma necessidade real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar. Além disso, a necessidade de formação profissional dos estudantes a fim de se qualificarem para o trabalho é uma exigência real sobre o educador.

Não obstante, qual é a *única* diferença que um educador libertador tem quanto a esta questão? O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará *desvendar* a ideologia envolvida nas *próprias* expectativas dos estudantes.

IRA: O educador tradicional oferece formação profissional de uma forma que fortalece o controle que a ideologia dominante tem sobre a consciência do estudante. O treinamento não revela a política de realização desse tipo de trabalho. O professor libertador não mistifica os empregos, as carreiras ou o trabalho, mas coloca questões críticas à medida que as ensina?

PAULO: Sim, sim! Nenhuma mistificação.

IRA: As qualificações para o trabalho devem ser criticadas, ao mesmo tempo que sejam aprendidas, pelo fato de as condições atuais da sociedade exigirem que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório.

PAULO: Sim, é exigido deles! Como é possível, *antes* de transformar a sociedade, sonegar aos estudantes o conhecimento de que precisam para sobreviver? Seria um absurdo!

IRA: Assim, nossa tarefa como educadores libertadores que precisam treinar para o trabalho é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que estamos dando. Nossos estudantes devem ganhar a vida, e ninguém pode desconhecer essa necessidade, ou menosprezar esta sua expectativa educacional. Ao mesmo tempo, o problema pedagógico é de que maneira intervir no treinamento, no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional.

PAULO: Não desconheço nem questiono a necessidade de treinamento. Mas eu incorporo este aspecto à minha crítica do sistema como um todo, em sala de aula. Agora, o que não se pode é ser um educador *incompetente* por ser um revolucionário. (*Rindo*) Você vê? Seria uma contradição. Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. Se os estudantes usam o curso *só* para conseguir emprego, e estão felizes com isso, você *não* pode matá-los! (*Rindo*) Você tem que contestá-los, ao mesmo tempo que os ajuda a estar preparados.

IRA: Será que os estudantes não acham isso uma confusão? Você está endossando e criticando o material ao mesmo tempo.

PAULO: Não, não se trata de confusão: isso é uma contradição. Eles têm que compreender o que significa contradição, que a ação humana pode se mover em

várias direções ao mesmo tempo, que alguma coisa pode conter a si mesma e seu contrário. Por exemplo, ao mesmo tempo que estudantes de arquitetura ou de enfermagem recebem uma formação competente, o professor libertador precisa levantar questões sobre como as pessoas vivem nas favelas e quais suas necessidades médicas e de habitação. Não basta preparar os estudantes para construir para os ricos e tratar dos ricos, apenas. As políticas de medicina e de habitação têm que estar integradas no programa.

IRA: Neste momento, cursos de formação profissional — como os de enfermagem, contabilidade, computação, engenharia, mercadologia, administração — transmitem qualificações para o trabalho, que fazem os estudantes convergir, de maneira acrítica, para dentro de um mercado de trabalho imprevisível. O lado crítico do currículo encontra-se, quase que exclusivamente, em alguns cursos da área de humanidades, nos programas da faculdade. Os sociólogos, filósofos, antropólogos, historiadores e professores de literatura, de alguns cursos (não todos), convidam os estudantes a pensar criticamente, e só uma parcela muito reduzida dessa reflexão é dedicada de fato ao exame crítico do trabalho, das carreiras ou da dominação no mercado de trabalho. No meu livro *Ensino crítico e vida cotidiana*,⁸ dediquei alguns capítulos aos cursos de redação em que o “trabalho” fosse investigado enquanto tema. Existe agora uma distinção radical no currículo, entre os cursos que dão uma formação mais concreta para o trabalho e os que fazem a reflexão mais crítica. Essa distinção não é acidental, é política. Ela impede que a futura mão de obra se livre da ideologia dominante — isola o pensamento crítico da formação profissional. Tal tipo de preparação para o trabalho reduz a capacidade dos trabalhadores de contestar o sistema.

O problema, para os educadores libertadores, é que eles geralmente terminam em departamentos que realizam a formação profissional *menos importante* com a orientação para o trabalho da menor importância, como eu, num Departamento de Inglês, lecionando redação, meios de comunicação e literatura, com muito poucos estudantes que tem o inglês como matéria principal na minha faculdade. Meus cursos estão cheios de alunos de administração, tecnologia, enfermagem e computação, penetrados pelas ansiedades profissionais que lhes são transmitidas pelos seus cursos principais. Assim sendo, desde o início os estudantes que

chegam a minhas aulas, ou a qualquer curso de humanidades, sabem que a educação que lá receberão será marginal a seus objetivos de carreira, à obtenção do treinamento exigido pelo mercado de trabalho. Mesmo assim, procuro fazer da necessidade uma virtude, de modo que considero que o curso de redação tem sido capaz de despertar uma certa percepção crítica, apesar de não ser um programa profissional. Talvez isso aconteça porque ler, escrever e pensar têm sido definidos como qualificações básicas para o trabalho, pré-requisitos em todas as carreiras, embora a redação, como tal, seja uma escolha profissional limitada para a maioria dos estudantes. O professor de redação pode inserir a instrução crítica de maneira mais próxima ao mundo do trabalho, precisamente porque os temas de redação podem absorver os temas sociais como matéria para o desenvolvimento da instrução. As técnicas de redação precisam de temas concretos para criar composições, de modo que a aula de redação está aberta ao estudo crítico da parte mais anticrítica da educação: a formação profissional.

PAULO: Deixe-me continuar com seu exemplo sobre o curso de redação, ou o professor de redação. Pense em dois professores de inglês. Um, um reacionário convicto que não quer ouvir falar de mudança social. Pensa que todas as coisas que existem são boas e devem ficar como estão, que os que fracassam são culpados de seu próprio fracasso. O outro, professor de inglês, ao contrário, sabe que seu colega está errado. Do ponto de vista dos interesses da massa da população, sabe que o reacionário está errado, mas o educador libertador também sabe que o professor de redação tradicional está absolutamente certo do ponto de vista da classe dominante, que tem o maior interesse em manter as coisas tais como estão.

Então, o professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem. Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem. Mas o professor libertador também sabe que o padrão que hoje governa a linguagem é muito elitista. Os poderes que governam a sociedade como um todo também têm um padrão através do qual julgar a linguagem. Se o professor libertador quer ensinar competentemente, deve conhecer bem o critério da elite através do qual a linguagem é valorizada. É um critério de

linguagem difícil de ser alcançado pelas pessoas comuns de baixa extração econômica — algo que o professor libertador aceita, sem culpar os estudantes pelos seus erros de utilização da língua. Ao entender os aspectos elitistas e políticos do uso padronizado da língua, o professor libertador evita culpar os estudantes pelo choque entre sua própria linguagem e as formas em vigor. Sabendo dessas coisas, o professor libertador trabalha com os estudantes, que devem obter um bom domínio do inglês padrão e de seu uso correto.

IRA: Você está dizendo que o inglês padrão é uma qualificação para o trabalho, uma habilidade social que os estudantes devem possuir? O educador libertador é obrigado a ensinar o uso correto da língua?

PAULO: Sim, o professor libertador tem que saber isso, ou ver o problema da linguagem dessa forma. O chamado “padrão” é um conceito profundamente *ideológico*, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas.

Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas — e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário — enquanto o professor tradicional ensina as regras do *inglês de primeira (rindo)*, ele *acentua* a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. Você está vendo? Acho que é dessa forma que os professores podem refletir sobre o medo que eles têm da rejeição dos estudantes e também sobre o medo que têm das formas padronizadas.

IRA: Nós estudamos o uso da língua e o trabalho devido a realidades políticas concretas, que tanto os professores como os alunos enfrentam — o fato de que a sociedade ainda não se transformou numa sociedade igualitária, na qual esses padrões elitistas já não dominam.

PAULO: Sim. Essa é a posição que assumo no Brasil quando falo aos professores. Um ou dois anos atrás, abri um congresso brasileiro de professores

de português. Nessa ocasião, falei precisamente sobre como as formas padronizadas e o uso correto da língua podem se integrar numa pedagogia democrática. Esse é um problema muito grande para os professores no Brasil, por haver uma enorme diferença de classe social entre o português que eu falo e o português que os operários falam. São dois mundos distintos de linguagem. A sintaxe é completamente diferente. A estrutura do pensamento também é diferente. O problema da concordância entre sujeito e verbo, por exemplo, é completamente diferente de uma classe para outra, no Brasil.

A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar a seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo. Em segundo lugar, têm que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. Em terceiro lugar, têm que ajudá-los a acreditar em sua própria fala, a não sentir vergonha da sua própria linguagem, mas a descobrir a beleza de suas próprias palavras. Em quarto lugar, os professores que trabalham com gente do povo têm que demonstrar que a forma comum da linguagem também tem uma gramática, ainda invisível para eles. Seu modo comum de falar também tem regras e estrutura. Sua linguagem existe porque é falada. Se é falada, possui uma estrutura, deve também ter regras gramaticais. Por trás dessa fala comum, existe uma gramática, que não foi escrita, e uma beleza não reconhecida, à qual, é claro, a classe dominante não chamaria a atenção da gente do povo. Organizar esse conhecimento e torná-lo claro para o povo seria contestar a dominação das formas da elite e, portanto, da própria elite.

Finalmente, os professores têm que dizer aos estudantes: “Vejam bem: apesar de ser bela, a forma como você fala também inclui a questão do *poder*. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade.”

Alguém poderia me perguntar: “Mas, Paulo, se você ensina o uso correto da linguagem, o estudante pobre ou de classe trabalhadora pode exatamente absorver a ideologia dominante através do uso da linguagem elitista.” Sim! É um risco. Mas a reprodução da ideologia dominante não se dá *exclusivamente* através da linguagem. Há outras formas de reprodução na sociedade, e a linguagem é só um dos mecanismos. Para mim, o que não podemos sonegar aos estudantes da

classe trabalhadora é o domínio de alguns princípios da gramática da classe dominante. Não dominar as formas elitistas só faria com que fosse mais difícil para eles sobreviverem na luta. O testemunho que deve ser dado aos estudantes, enquanto ensinamos as formas padronizadas, é que eles precisam dominá-las não só para sobreviver, mas *sobretudo* para lutar melhor contra a classe dominante.

IRA: Essa é uma sabedoria de sobrevivência, para os professores libertadores. Ainda assim, eu criticaria a palavra “sobrevivência”, porque “sobrevivência” é um tema conservador que, depois dos igualitários anos 1960, coloca professores e estudantes na defensiva. A palavra “sobrevivência” envenenou a atmosfera educacional nos EUA, causando mais medo do que era preciso. O medo da sobrevivência dos estudantes contribuiu para que os conservadores desviassem o currículo no sentido da profissionalização e do retorno-ao-básico. Ao alertar os estudantes, professores e pais com relação à sobrevivência, os conservadores têm sido apoiados na restrição dos currículos experimentais e democráticos dos anos 1960. De outro ângulo, diria que a excessiva falação a respeito de sobrevivência é, também, um paternalismo desnecessário dos professores. Os estudantes sabem se virar muito bem ao lidar com o mercado de trabalho predatório. Sabem que relações pessoais, agressividade, sorte, “peito” e “cara de pau” têm papel tão importante quanto as credenciais no papel. Os estudantes precisam de educação crítica, qualificação, diplomas e orientação dos adultos, mas não se beneficiam com um quadro alarmante da sociedade, no qual a profissionalização e o retorno-ao-básico são falsamente apresentados como a chave de um reino extraordinário. O medo da sobrevivência só fortalece o conservadorismo, ao estimular estudantes e professores a pensar nos programas profissionalizantes como solução, ao mesmo tempo que o pensamento crítico e a política são considerados simples distrações. A formação para o trabalho tem sido sempre a opção curricular das forças empresariais para a grande massa de estudantes. Além disso, os cursos com vistas ao trabalho têm mostrado débil desempenho quanto à vinculação entre formação escolar e emprego futuro.

Disse essas coisas porque o tema da sobrevivência se tornou muito angelical na minha cultura. Procuro sempre me lembrar de que os grandes mestres da sobrevivência são as baratas de Nova York! Li que, de tantas em tantas gerações,

elas reproduzem uma nova raça que resiste aos pesticidas que mataram seus avós. As baratas podem se encher de orgulho ante o poder de sobrevivência de seus filhos. Também li que as baratas têm grande probabilidade de ser os melhores sobreviventes de uma guerra nuclear. Não faz muito tempo, os anos 1960 foram uma época em que grandes massas pensavam em “crescer”, e não apenas em “sobreviver”. A “sobrevivência” de baratas contribuiu para que as autoridades restringissem os movimentos de massa dos anos 1960 e limitassem as reivindicações de poder, igualdade e prosperidade.

Quando o pêndulo oscilar de volta para os movimentos sociais, os temores que os professores têm de que os estudantes rejeitem a educação libertadora mudarão juntamente com a mudança da maré política. Esses temores, penso eu, são a dimensão desta era conservadora. Você tem razão, Paulo, sobre a necessidade de fazer concessões aos limites do momento, à necessidade de inserir o ensino crítico no uso correto da linguagem e nas questões profissionais. Mas as eras conservadoras que impõem tais limites se fazem e se desfazem na história. Assim que o conservadorismo recuar, a resistência dos estudantes ao ensino transformador deve diminuir. Será que, então, os professores estarão aquém dos desejos de experimentação dos estudantes?

Nota

⁸ Ira Shor, *Ensino crítico e vida cotidiana*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

3

EXISTE ESTRUTURA E RIGOR NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA? AS CLASSES DIALÓGICAS TORNAM IGUAIS OS PROFESSORES E OS ALUNOS?

IRA: NA ÚLTIMA VEZ, FALAMOS SOBRE os temores e os riscos da transformação. Esta noite, por que não conversamos sobre a estrutura, o rigor e a autoridade na pedagogia libertadora?

Os professores perguntam sobre a estrutura numa sala de aula dialógica e transformadora. Querem saber que espécie de rigor funciona ali. A partir de sua formação profissional e das exigências dos departamentos a respeito do emprego, os professores colocam diante de si um programa muito estruturado. Na escola de primeiro grau, os programas padronizados frequentemente são desenvolvidos no centro de decisão, por grupos ou comissões estaduais, que fixam os currículos oficiais. Os professores universitários herdam uma lista oficial de leituras, que é o modelo tradicional de suas disciplinas. Esses programas padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente.

As autoridades escolares e estaduais procuram elaborar um currículo básico que seja até “à prova de professores”. Imagine só isso: deixar legalmente o professor individual fora do processo de elaboração do conhecimento. Esses currículos mecânicos frequentemente dizem ao professor quantas páginas devem ser lidas por semana, quantas palavras um estudante deve apresentar numa redação, quantas provas devem ser ministradas e a que intervalos de tempo, quantos experimentos de laboratório e quantos anos de história devem ser dados em cada período letivo, e assim por diante. Essa pedagogia se apresenta como um modelo profissional de ensino, muito bem construído, com a aprendizagem

facilmente quantificada e medida, facilmente avaliada e convenientemente fiscalizada por supervisores. A contrarrevolução de espírito empresarial na educação instaurou um currículo modelado para administradores e contadores. Eles encampam boa parte do dinheiro das escolas e consideram que as escolas poderiam ser perfeitamente administradas se os professores e estudantes não atrapalhassem.

Há uma verdadeira corrente aqui. Os interesses do capital predominam na sociedade e controlam a eleição de servidores públicos, através dos meios de comunicação de massa, dos grupos de pressão, das contribuições de campanha e do sistema bipartidário. Esses servidores planejam e administram o sistema escolar e universitário que, por sua vez, promove a socialização de cada geração favorável ao regime empresarial. O controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, necessitam de uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores e alunos fazem em cada sala de aula. Essa hierarquia considera que a abordagem da transferência de conhecimento é a mais adequada à manutenção da autoridade. Essa corrente de autoridade termina nas escolas e universidades passivas, dominadas pela pedagogia de transferência, no país inteiro.⁹

Os professores estão no final dessa grande corrente de poder político, apenas um elo acima dos alunos. Quando dizemos aos professores para cogitarem em passar para os métodos libertadores, eles se perguntam, frequentemente, se existe uma estrutura, nesse novo método de trabalho, que pode competir com o programa padronizado tão imponente e tão elegantemente subdividido. Perguntam-se se serão competentes na tentativa de iluminar a realidade e realizar o *empowerment* dos estudantes. Não será a abordagem libertadora um salve-se-quem-puder, um cada-um-por-si, sem orientação? Precisamos falar sobre o rigor e a competência que vemos nas salas de aula dialógicas.

PAULO: Acho que esta é uma questão muito, mas muito boa. Quase sempre me perguntam sobre isso, não só nos EUA, mas também na Europa, no Brasil e em outras partes da América Latina. Há alguns aspectos muito interessantes que podem ser mencionados, exatamente do modo como você colocou a questão.

Por exemplo, tenho a “impressão” — mas talvez falando assim eu *não* esteja sendo rigoroso. (*Rindo*) Mas quando jovens professores e jovens estudantes

fazem uma pergunta como essa, enfatizando, impropriamente, o rigor do currículo oficial, na escolha dos conteúdos dos programas, enfatizando as dimensões autoritárias dessa abordagem tradicional, dando o nome de “rigor” a essa forma mecânica de pensar e de fazer currículo, para mim, isso não é “rigor”. O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

Voltemos ao início da minha reflexão, Ira. Quando os estudantes ou os jovens professores fazem a pergunta que você mencionou, minha impressão é que — ao pensar em algo diferente, que os estudantes e jovens professores estão chamando de “educação dialógica” ou “educação libertadora” — eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que leem criticamente. Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica *não* é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação. Não sei se minha explicação está sendo clara.

IRA: Os estudantes e professores, diante da invenção da educação libertadora, e de si mesmos, podem achar tão estranho serem eles mesmos os responsáveis por seu estudo que pensam que falta rigor à abordagem dialógica. A aprendizagem participativa começa num momento enraizado de sua história de não participação, de modo que um programa desses parece sem estrutura e sem rigor, enquanto que a pedagogia de transferência dispunha tudo de antemão e só lhes pedia que fossem em frente passo a passo. Também podem intuir o esforço que a participação exige, e sentir-se cansados, devido à energia que a “iluminação” da realidade consome, para superar os limites da educação tradicional e conhecer a realidade que lhes haviam ocultado. Assim, as pessoas

podem ter, *a priori*, um reconhecimento do rigor da transformação, o que faz com que desejem um caminho para a educação libertadora que não exija muito.

Os estudantes e os professores só aprenderam *uma* única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade.

PAULO: Isso mesmo! A ponto de que, para eles, o que se tem *chamado* de rigoroso significa, *precisamente*, estarem eles *distantes* da responsabilidade. No momento em que você diz: “Olhe, mas agora eu os convido a serem responsáveis!”, eles imediatamente pensam, em oposição, que sua hipótese não é rigorosa. Você vê? É muito interessante. Eu disse antes que tinha a impressão, mas agora tenho quase certeza sobre isso. (*Rindo*) E o que podemos fazer nessa situação? Tenho certeza, Ira, que temos que lutar com amor, *com paixão*, para demonstrar que o que estamos propondo é *absolutamente* rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito.

Penso que temos de compreender, com paciência, que a questão do rigor na educação libertadora não nos é colocada provocadoramente, no mau sentido da palavra. Essa questão é, realmente, uma curiosidade do estudante ou do jovem professor, mas se não formos capazes de demonstrar que a abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica uma busca permanente de rigor, se não se for capaz de demonstrar isso fazendo-o, e não através do discurso, acho que falhamos na nossa proposta.

IRA: Sim, temos de mostrar, na prática, que a educação libertadora ou dialógica trabalha rigorosamente. Em meu livro *Ensino crítico*, escrevi cinco capítulos sobre cursos concretos que testei com essa abordagem, para situar as ideias numa sala de aula de verdade. Mas aqui também gostaria de dizer algo mais sobre a única definição que temos de rigor, a que chega aos estudantes e professores através do currículo oficial.

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional. Esse

programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo de aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional, conforme recente estudo de Goodlad.¹⁰ Poucas experiências existem de educação feita de qualquer outro modo. Pelo fato de que órgãos centrais impõem um programa padronizado e cada disciplina define a linguagem apropriada e as matérias de seu território acadêmico, a proposta oficial é que o ensino, em qualquer curso ou em qualquer classe, pode ser medido quantitativamente. Através de testes e medidas, as autoridades decidem se o dinheiro investido está ou não sendo bem gasto, *cost-effective* ou não, como dizem eles. Então, eles sabem se o tempo da escola está sendo bem usado ou não e se o educador profissional está merecendo o dinheiro que ganha. Uma certa quantidade de informação transferida a um certo número de alunos num dado período de tempo equivale a rigor, a dinheiro da escola bem gasto, e a salários de professores bem ganhos. Você vê como a “cultura dos negócios” está por trás do “rigor” tradicional?

As autoridades dificilmente abandonarão seu “rigor” porque ele é um modelo autoritário de educação que se ajusta bem ao controle de cima para baixo. Mesmo, porém, que um desvario lá no alto fizesse com que as autoridades abrissem a porta ao ensino transformador, isso não libertaria os professores e alunos, automaticamente, para que tivessem um ensino dialógico. Só criaria as condições para se inventar essa nova educação.

Poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem. Nós *internalizamos* as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral em sala de aula. Portanto, Paulo, acho que o problema não é só criticar o centro de autoridade pelo qual muitos estudantes e professores se sentem oprimidos, mas definir o rigor criativo do diálogo para saber como iniciar a usar o novo método com confiança. Ao fazer isso, temos de admitir que as autoridades *distantes* que impõem o currículo a esta altura também estão dentro de nós, e deverão ser expulsas de nosso pensamento, assim como da sociedade exterior.

Outro obstáculo à nossa confiança na educação transformadora é uma dúvida remanescente do último grande período de experimentação. Os anos

experimentais da década de 1960 frequentemente deram origem a uma classe permissiva e desestruturada, à guisa de uma nova educação “libertadora”. Essa imagem de licenciosidade, em vez de ponderada liberdade, permitiu que elitistas e conservadores julgassem que criatividade, experimentação e ruptura com a tradição significavam ausência de seriedade e rigor. Esse pano de fundo histórico quase que exige que discutamos, agora, como a educação libertadora não é uma pedagogia permissiva e sem direção.

Também estou pensando em nossos limites, na classe de *alguma outra pessoa* enquanto conversamos aqui. Não podemos desenvolver o tipo de currículo específico que caísse bem a esses estudantes e professores. Isso violentaria a criatividade da pedagogia que temos em mente. Se compreendi bem, a cultura libertadora situa-se nas condições reais das pessoas que estão fazendo e refazendo sua sociedade, de modo que o currículo diário deles não pode ser inventado por outra pessoa, à distância, e entregue ou imposto a eles. Por outro lado, podemos tomar como referência nosso próprio processo de aprendizagem, nossa própria docência, e refletir sobre o que elas sugerem. Assim, Paulo, por que você não fala um pouco mais sobre o rigor criativo da educação dialógica?

PAULO: Gostaria de dizer alguma coisa sobre isso. Quinze dias atrás, passei um fim de semana muito interessante na Universidade Autônoma do México (Unam), na Cidade do México. Três dias de trabalho com 25 professores de muito bom nível de seriedade e competência. Discutimos juntos, cada dia, durante quatro horas, e em alguns momentos debatemos essa questão do rigor e do diálogo. Um professor mexicano que pensava como nós — a maior parte deles tinha essa perspectiva — disse uma coisa muito interessante. Disse que uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é *muito pior* do que uma experiência “bancária”, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. Estou *perfeitamente* de acordo com ele. Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador “bancário” sério e bem-informado.

IRA: Quais são essas consequências?

PAULO: Por exemplo, a primeira, e pior, é o testemunho de irresponsabilidade, de irresponsabilidade intelectual.

IRA: Que aprender é uma coisa impulsiva e desorganizada?

PAULO: Sim, que o conhecimento é uma coisa que acontece...

IRA: Por acaso...

PAULO: E não se trata disso! O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!

Um educador irresponsável, que fala como se sua prática fosse dialógica, trabalha contra um tipo de educação revolucionária. Uma segunda consequência, tão ruim quanto essa primeira, é que o comportamento irresponsável, *autodenominado de dialógico*, convence os educadores autoritários de que *eles próprios devem ser autoritários*.

IRA: Você acha que a classe “libertadora” sem direção apresenta-se como uma educação sem rumo, frágil, que permite que as autoridades proclamem a necessidade de um poder centralizado forte? A irresponsabilidade e a desordem justificam o autoritarismo ou ajudam a legitimá-lo?

PAULO: Justificam seus métodos tradicionais.

IRA: Do mesmo modo que as forças-da-lei-e-da-ordem usam o terrorismo para legitimar a restrição à liberdade?

PAULO: Sim, é claro, a mesma coisa numa dimensão *muito* mais política. Acho, então, Ira, que aqueles como nós, que acreditam na educação libertadora, não porque nos foi *dito* que é boa, antes porém devido a nossa opção *política*, têm de ser muito exigentes. Isto é, não podemos dar a impressão aos estudantes de que é fácil participar de nossos cursos. Porque se o fizermos, estaremos agindo contra essas ideias. Porque, veja, muitas coisas já estão contra elas! A tradição. O autoritarismo no mundo todo. E até mesmo muitos colegas de *esquerda*, que também são autoritários, *exageradamente autoritários*! Que não podem aceitar os métodos dialógicos.

Algumas pessoas de esquerda estão *religiosamente* convencidas de que receberam uma procuração de Deus, apesar de não acreditarem em Deus, para *salvar* os estudantes, para *salvar* o povo. Acreditam ter a verdade nas mãos, e ser sua tarefa caminhar pelo mundo como Peregrinos da Revolução, sem discutir a

“verdade”, mas simplesmente colocando-a dentro do maior número possível de cabeças.

IRA: Como injeções de sabedoria revolucionária.

PAULO: Sim, injeções! *Devemos* dizer que isso é reacionarismo e *não* uma atitude revolucionária.

IRA: Vamos falar um pouco mais sobre a atitude revolucionária, como ela trabalha a favor do rigor criativo. Suponhamos que queremos rejeitar o modo autoritário de transferir conhecimento aos alunos. Também não queremos ser cruzados de esquerda que imitam o professor-transmissor, ao injetar a Verdade Revolucionária na cabeça dos estudantes. Temos uma pedagogia criativa, que procura reinventar o conhecimento situado nos temas, nas necessidades, na linguagem dos estudantes, como um ato de iluminação do poder na sociedade. Como poderemos descrever o rigor desse processo em detalhes ainda mais precisos? Você sabe aonde quero chegar. Dentro da escola oficial, existe uma gama de produtos tangíveis e sedutores — o exame final, o trabalho de aproveitamento, o teste de múltipla escolha, os exames vestibulares, os exames de habilitação profissional, e assim por diante, todo um baú cheio de ferramentas e instrumentos que envolvem o professor e o aluno.

Se você não pode programar um curso previamente e não pode avaliar os resultados mecanicamente, no final, como é que demonstramos o rigor do curso libertador? Como demonstramos, a nós mesmos, aos professores interessados, aos nossos críticos, e mesmo aos nossos inimigos, que aqui existe rigor?

PAULO: Entendo. Mas veja lá que é muito difícil demonstrar qualquer coisa a nossos inimigos, porque eles estão completamente inseridos em sua própria compreensão de rigor. Por exemplo, para eles, uma das conotações de rigor é nunca tentar interpretar a realidade.

IRA: Sim, como dissemos antes, especialmente entre alguns cientistas físicos e alguns cientistas sociais.

PAULO: Enquanto professor, apesar de você, modestamente, não *proclamar* que é um cientista, você tem que dar seu depoimento, testemunhar aos estudantes que eles não têm nada a ver com a interpretação ou, pior ainda, com a mudança da realidade. Segundo a forma tradicional de ensino, a realidade não está aí para ser interpretada ou mudada, mas para ser descrita, observada.

E é muito engraçado, porque, para os tradicionais, os cientistas que se dizem rigorosos, mas negam a interpretação, o conceito de observação implica que o observador tenha que colocar um vidro diante de si, e colocar umas luvas nas mãos, para não tocar, não ter contato com a realidade, para não... para não...

IRA: Contaminar-se com as condições reais da vida.

PAULO: Sim, para não contaminar a realidade e não ser contaminado *pela* realidade.

IRA: Eles não propõem qualquer intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido. Propõem mistificações, como falsas explicações gerais — que o capitalismo é a “livre-iniciativa”, em vez do controle monopolístico, que qualquer pessoa pode progredir quanto quiser, se trabalhar suficientemente duro; e se fracassa, a culpa é sua. Falam também que gozamos de liberdade de imprensa, e não tocam na questão dos meios de comunicação de massa, altamente monopolizados e censurados.¹¹ Somos ensinados a descrever, simplesmente, partes limitadas da sociedade, ou a ver através de visões de conjunto distorcidas e, assim, o contato com a realidade nos é vedado.

PAULO: A realidade, dizem eles em seu frágil rigor, é um *positum* esperando ser observado passivamente, como se fosse possível que você continuasse a ser se apenas observasse. Nós nos *tornamos* algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais do que* observar, estamos *mudando*. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso.

Os tradicionalistas são defensores do *status quo*, se opõem às mudanças democráticas, vindas de baixo; de modo que não estou preocupado em demonstrar para eles que *eu* sou rigoroso. Mas o que tenho que demonstrar aos estudantes é que tenho outro modo de ser rigoroso, precisamente aquele pelo qual você faz mais do que observar — você tenta *interpretar a realidade*. Assim, quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto *não é*, porque *ele está se tornando*. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade.

Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso.

Em minha abordagem da realidade, reconheço também que o próprio fato de ser rigoroso está se fazendo no tempo, na história. Antes de mais nada, não é só uma atitude individual. É também uma atividade social. Estou conhecendo alguma coisa da realidade, com outras pessoas, em comunicação com outros.

Em termos de currículo, Ira, penso que você pode fazer esses estudos rigorosos através da leitura. A leitura séria é parte do rigor na sala de aula dialógica. É claro, os estudantes *precisam* ler. Você *precisa* ler, ler os clássicos da sua área. Os estudantes precisam ler Marx, por exemplo, independentemente de sua aceitação ou rejeição em relação ao rigor marxista. O que não se pode negar, para mim, é a existência de Marx, assim como negar a existência dos positivistas, estruturalistas e funcionalistas. Veja, então, que não aceito esse tipo de *racismo científico*, em que não se permite que os clássicos sejam lidos, ou considerados parte da literatura fundamental.

IRA: Então, Paulo, você acha que os estudantes precisam estudar os clássicos de qualquer disciplina, mas *não* como objetos a serem venerados?

PAULO: *Realmente* estudar, ler seriamente, criticamente. Mas, veja — confesso que nem sei se você concorda comigo —, por exemplo, há alguns anos, um aluno de pós-graduação me disse que um professor de um curso que estava fazendo lhe deu uma bibliografia de *trezentos livros* para um semestre! E o estudante me disse: “Estou ficando louco, não faço outra coisa a não ser ler. Não tenho tempo para mais nada. Estou criando um problema sério com minha mulher e meus filhos.” Não entendo como isso é possível! Também não sei se esse mesmo professor que indicou os trezentos livros tinha realmente lido todos eles. E se realmente leu esses livros, não estou certo de que os tenha entendido todos. Penso que é necessário destacar essas questões para os estudantes. Quando critico esse professor e a lista de leituras, não quero afirmar o contrário — que não vejo necessidade de que se leiam livros. Assim, nossa posição é muito difícil, porque acho absolutamente necessário explicar aos estudantes que precisamos ler seriamente pelo menos alguns livros.

Outra questão que surge quando pensamos nisso — e não sei se há nos EUA o mesmo fenômeno que temos no Brasil — é que a nova geração de brasileiros chega às universidades sem saber como fazer a espécie de leitura que as universidades exigem. Eu digo “a espécie de leitura que as universidades exigem” porque eles, de fato, sabem fazer *outros* tipos de leitura. Claro que a maioria deles também não sabe escrever da forma que a universidade exige. Isso é um problema. Alguns professores dizem: “Não tenho nada a ver com isso, porque minha tarefa aqui é ensinar Hegel. Se não são capazes de entender Hegel, isso é problema *deles* e não *meu*.”

Não vejo as coisas dessa forma. Em primeiro lugar, porque não acredito que os estudantes cheguem à universidade sem saber que são responsáveis por um certo tipo de leitura e de escrita. É responsabilidade deles saber isso, mas existem razões pelas quais isso ainda não está dentro do nível de responsabilidade da juventude, o que explica essa situação. Se sou um educador que procura uma possível mudança social em meu país, não posso dizer aos estudantes: “Não tenho nada a ver com isso. E te dou um *zero*.” Não. Se puder ajudá-los, talvez entendam melhor a necessidade de transformar a sociedade brasileira. Alguns professores, mesmo de *esquerda*, demonstram seu rigor *arrasando* com os estudantes, fazendo-os abandonar o curso. Meu rigor é por demais influenciado pela minha opção política, com a qual procuro ser coerente.

Assim, meu rigor e minha posição política me levam a ajudar os estudantes, ensinando-os a ler. Como posso fazer isso? Faço isso *simultaneamente* com a leitura de Hegel! Isto é, em vez de dizer aos estudantes que precisam ler o primeiro capítulo deste livro de Hegel ou daquele livro de Gramsci, leio um capítulo com eles durante todo o tempo do seminário. Leio com eles, sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler; que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem de consultar um dicionário, se o dicionário comum não ajuda, tem de consultar um dicionário filosófico, um dicionário sociológico, um dicionário etimológico! Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. Faço isso com os estudantes.

Estou me lembrando, Ira, há uns dois anos sugeri a um grupo de alunos de pós-graduação que lessem *seis páginas* de uma reprodução impressa de um depoimento feito por um camponês no Brasil. Era a transcrição de uma fita, feita por um antropólogo, grande amigo meu, um jovem professor como você, que gravou essa conversa com um camponês. A transcrição dessa conversa tornou-se o prefácio de um livro que ele organizou. As seis páginas do camponês são um dos melhores textos que encontrei no Brasil depois da minha volta para lá, em 1980, depois de dezesseis anos no exílio. O camponês critica a educação tal como ela é feita agora no Brasil.

Sugeri que os estudantes lessem esse texto e que, na próxima reunião, o lêssemos em classe; mas, antes, deveriam lê-lo em casa. Na semana seguinte, levei meu exemplar do texto e começamos a ler às nove horas. Tínhamos três horas com um intervalo para café, mas não houve intervalo, porque os estudantes não queriam parar de ler! Para dar minha demonstração de leitura séria, meu testemunho de iluminação crítica, comecei a ler, mas quando cheguei ao final do primeiro parágrafo, parei e disse aos estudantes: “Para mim, é impossível continuar, se não parar aqui para pensar no que li. Quero compreender melhor o que li e por isso vou voltar ao início.” Voltei à primeira palavra e li lentamente. Quando parei novamente, disse: “Agora acho que compreendi melhor, e vou tentar lhes dizer como interpreto o que está por trás dessa fala do camponês.” E então comecei a falar sobre o que estava lendo, e li mais dois ou três trechos da fala, fazendo a mesma coisa. Parei de novo e disse: “Quem gostaria de continuar?” Um deles começou a ler.

Fizemos isso durante *quatro* sessões de *três horas* cada uma, para ler seis páginas. Doze horas. Quando terminamos, no último dia, uma professora de sociologia da Faculdade de Medicina, que fazia pós-graduação em educação, veio sorrindo e disse: “Paulo, tenho uma coisa para lhe dizer: quando há um mês você sugeriu a leitura desse texto, eu o comprei e, no domingo à tarde, na véspera da primeira sessão, eu o li em vinte minutos, e disse comigo mesma: ‘Quero só ver o que o Paulo vai fazer com isto amanhã. Porque temos três horas de seminário, e o que é que ele vai fazer com este texto que terminei em vinte minutos!’ Depois de passar doze horas lendo este texto de seis páginas, minha conclusão é de que, antes, eu não sabia ler.” Você vê?

Qual é minha opinião sobre isso? Talvez agora eu não seja rigoroso. Minha tese é que foi melhor para aquele grupo de pós-graduandos ter passado doze horas lendo seis páginas comigo. A socióloga me mostrou como o caderno dela estava cheio de anotações feitas durante as discussões. Minha impressão é que, depois daquele exercício, deveria ser mais fácil, para os estudantes, *lerem sozinhos*. Para entender o que significa ler. Para que continuassem por conta própria. Acho que se, de vez em quando, você pode ler com os estudantes um capítulo como esse, desafiando-os, e depois sugerir outros capítulos para lerem sozinhos e discutir com você, é melhor do que obrigar à leitura de trezentos livros, que se baseia numa certa fé numa epistemologia muito, mas muito problemática, que é a seguinte: se você insiste em alguma coisa, você acaba conseguindo. Mas “conhecer” não é isso, não é só obter aquilo em que você insiste, que será o resultado final de um exercício. Este é um problema, não é uma certeza.

Vê você, Ira, como nosso campo é difícil, como é difícil o nosso território?

IRA: Sim. Por um lado, queremos que o curso “iluminador” seja sério e, por outro lado, ele tem que *desenvolver* o hábito da seriedade intelectual, num campo cultural que desencoraja os estudantes de serem críticos. Pior ainda, os estudantes estão habituados ao modelo equivocado de “rigor”, de estudo mecânico e de memorização. Temos que desenvolver o rigor crítico numa pedagogia que pede aos estudantes que *assumam sua própria direção*. O que significa se autodirigir. Assim, a sala de aula libertadora também procura absorver os temas e os materiais dos *contextos sociais* que dirijam a atenção crítica à realidade. Também tentamos *valorizar os textos que, tradicionalmente, não são levados a sério* — como a crítica política da educação brasileira feita por um camponês, cujas palavras são estudadas junto com os textos clássicos de educação escritos por professores. Acho também que seu relato mostra *o professor aprendendo junto com os alunos*, sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes. Esse é um momento complexo do estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é re-criada. Estabelece-se uma relação crítica entre o seminário e a sociedade. Todos esses impulsos convergiram naquele único momento, no

estudo intensivo da fala do camponês. Isso torna o campo estruturado e pleno de objetivo, é um exercício rigoroso; mas o resultado final de um momento educacional como esse não pode ser previsto da mesma forma que a avaliação que um professor poderia fazer da memorização de uma bibliografia de trezentos livros. O teste final é como os estudantes se transformam ao conhecer o material, como mudam em relação ao estudo e à sua participação na sociedade.

Sua análise de um pequeno texto induziu os alunos a se tornarem leitores críticos dos textos e da realidade e de assuntos não tradicionais, ao mesmo tempo. Isto parece ser uma forma de transformar a educação numa pesquisa social *durante a própria aula*. Aqui, a educação não é engolir livros, mas é, sim, transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade.

Uma pedagogia desse tipo é antecipadora em sua forma, conteúdo, e até na atitude que tem com relação à lista tradicional de leituras. Existe uma forte tradição elitista que sempre olha para trás, em busca de uma Idade de Ouro, para aumentar o número de livros que os estudantes leem, e o número de trabalhos que têm de escrever. No grande fantasma do passado, as listas de leituras respeitáveis eram todas de trezentos livros! Aqueles que veneram o passado acham que o padrão está decaindo e a resposta deles é autoritária, endurecem com os alunos e os professores e usam a leitura e a escrita como punições e dispositivos disciplinadores.

Além desse ponto de vista conservador, existe também, agora, um liberalismo ressurgente que diz que os estudantes estão supersaturados de informações, memorização, livros didáticos enormes e aborrecidos e longas listas de leituras que deixam pouco espaço para o questionamento crítico em classe.¹² Os liberais e os progressivos reconhecem também que o próprio currículo padrão interfere na aprendizagem, que o programa baseado na transferência é um problema. Sua decisão de estudar seis páginas, durante doze horas, esclarece radicalmente a questão do rigor. A análise intensa de um material não tradicional (o depoimento do camponês) que é, por si só, uma crítica da sociedade, transforma a aula num estudo crítico da crítica social, pondo em questão o próprio subsistema no qual estamos situados agora, a educação.

O problema não é indicar menos livros, para que os estudantes tenham tempo de decorar *mais* aquilo que leem. A aprendizagem não é uma olimpíada

de memorização! A ideia é fazer da reflexão crítica da sociedade uma atividade fundamental. A ideia é evitar o voo sobre as palavras num esforço heroico para chegar ao final da lista de leituras, o voo sobre a sociedade de uma forma tal que impeça que se saiba como a aprendizagem se relaciona com a realidade. Apenas reduzir o programa não é a mesma coisa que dotar a pedagogia de um propósito crítico.

O que você ouve muito dos professores, Paulo, é que eles estão sempre correndo para “dar a matéria”, para “dar o programa”, para “terminar o básico ou o fundamental”. Eles são oprimidos por essa corrida até o fim do semestre. São pressionados a usar certos livros didáticos, ou a dar certos tópicos obrigatórios numa dada ordem prescrita, em aulas demais, com alunos demais. Haverá exames obrigatórios no final, e o curso seguinte do currículo exigirá que o curso anterior tenha coberto determinada quantidade de matéria. Os professores que se afastam desse procedimento temem ficar mal se seus alunos forem mal em testes padronizados ou nos cursos seguintes. Sua reputação poderia decair. Poderiam ser despedidos. A ideia de analisar uma quantidade pequena de material não tradicional defronta com a preocupação com o currículo que angustia permanentemente o professor.

Outra questão me ocorreu, também, enquanto você falava sobre a fala do camponês que sua classe estudou. Quero focalizar outro aspecto sobre o qual os professores perguntam. Você mencionou o caderno da estudante que escreveu vinte páginas sobre o pequeno texto do camponês. Esse é um produto concreto do processo. É um resultado tangível que pode mostrar o impacto do programa sobre o estudante. Os professores querem saber sobre os resultados, os produtos das classes libertadoras. Que outro exemplo você poderia apresentar para eles, que mostre produtos finais? Que mais pode mostrar que o processo foi produtivo, construtivo e rigoroso? Os professores pedem testemunhos do processo.

PAULO: Sim, isto é importante. Em minha experiência no Brasil, tenho tido trabalhos de fim de curso de tal nível de crítica e criatividade que às vezes peço aos autores que me deem cópias do que escreveram. Tenho alguns desses trabalhos no centro de educação que criamos em São Paulo, com o nome dos

autores, para que outros estudantes possam lê-los. Algumas vezes, eles fazem análises críticas muito interessantes sobre suas próprias experiências.

Por exemplo, não sei se você se lembra, hoje, depois das três sessões do seminário aqui na Universidade de British Columbia, de alguns comentários que fiz a respeito da liberdade de pensar e de ser criativo. Se você tem que medir a eficiência de um curso, medindo o conhecimento em centímetros, você chegará a um fracasso total, com esse tipo de método libertador! Para mim, é *impossível* medir o conhecimento com régua, como se hoje, na sala de aula, tivéssemos feito dez metros de conhecimento! (*Rindo*) Repito, a questão é saber se neste semestre os alunos, apesar de não terem lido duzentos livros, mas tendo lido alguns bons livros, alguns livros essenciais e fundamentais — a questão é se eles foram além do estágio de meras opiniões sobre os fatos e adquiriram uma compreensão crítica muito maior. Isto para mim é “rigor rigoroso”. Significa ultrapassar as opiniões através do domínio da *razão de ser* dos fatos.

IRA: Muitos professores concordarão com você. Eles querem que os alunos se aprofundem além de fatos superficiais e de meras opiniões. A *dimensão* do programa oficial sabota esses seus objetivos, mas o *conteúdo* do que é lido também interfere na seriedade dos estudantes, porque os livros didáticos e os artigos técnicos são escritos numa linguagem artificial e num idioma político que impedem que os estudantes conheçam os conflitos de poder de qualquer época, de qualquer disciplina, de qualquer assunto. Seria uma boa notícia, para os professores, se tivessem um programa obrigatório menor, mas são eles que terão de descobrir que material e que textos provocarão a reflexão dinâmica dos estudantes.

Outra coisa: pode ser que o professor tenha que “soltar-se”, como você fez naquela aula, aprendendo o material diante dos estudantes, com os estudantes. Isto assinala, por si mesmo, um momento criativo, que o conhecimento está acontecendo ali mesmo. O professor torna válido o ensino ao aprender criativamente durante o processo.

Posso lhe dizer como se sente quem mergulha num programa ou num manual. Sabe uma coisa que faço no metrô de Nova York? Converso com alunos do colegial ou da universidade que estão carregando manuais ou lendo livros. Pergunto-lhes o que acham dos textos. Eles se queixam do tamanho e até do peso

dos volumes. Os estudantes universitários reclamam do preço, mesmo aqui na minha faculdade. O negócio dos manuais, nos EUA, é uma indústria de bilhões de dólares por ano. Cada manual é um quilo e meio de sabedoria, e trinta dólares de conhecimento! Mas poucos alunos falam do prazer de aprender com essas versões desbotadas da história e da sociedade.¹³ Os manuais costumavam ter uma polegada de grossura, depois duas, e agora mais ainda. O corpo de conhecimento está crescendo rapidamente e, finalmente, os manuais serão gigantescos volumes de material impresso, carregados em macas através do metrô de Nova York! (*Paulo ri*) E serão necessários dois estudantes para levar o livro à escola, um em cada ponta. Eles começarão a ler o texto no colegial e terminarão quando se aposentarem.

Se propomos uma redução radical da transferência de informação na sala de aula, ou nos manuais, em prol de análises mais longas de materiais considerados textos *problemáticos*, sobre a vida social, podemos esperar ir além dos resultados mínimos do currículo regular. Mas quero apontar uma consequência, um resultado da saturação dos alunos com informações maçantes. Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem *deles*, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. Os alunos do meu curso não falam o inglês dos manuais, ou dos professores. Seus temas, seus assuntos do dia a dia, são sexo, vida familiar, dinheiro, trabalho, comida, esportes, crescimento, música, drogas, segurança nas ruas, nos carros etc. Eles já sabem que a escola, *aquele* lugar onde se supõe que a aprendizagem ocorra, pouco tem a dizer sobre as coisas que mais lhes interessam. E aquilo que a escola diz não é dito na linguagem que eles usam. Você pode imaginar como é fácil aos estudantes tornarem-se anti-intelectuais, nessas condições.

Aqui nos EUA, a maior parte dos estudantes tem por certo que qualquer material que o professor traga à sala de aula será estranho a seus interesses. Perguntam-se se serão capazes de suportá-lo, e não esperam estar suficientemente inspirados para digeri-lo palavra por palavra. Oferecer *menos leituras* não será suficiente, por si só, para mudar essa percepção. Atualmente, qualquer coisa que os estudantes tenham vontade de fazer, desde comer um hambúrguer até andar de patins, é mais atraente do que a educação. O “menos”

que for escolhido e como esse “menos” for apresentado são coisas decisivas. E não menos importante é a percepção dos estudantes de que o professor que dá menos coisas para fazer também exige menos.

PAULO: Compreendo o que você quer dizer. E é muito interessante. Lembro-me de quando estava lecionando na Universidade de Genebra. No final do seminário, na avaliação que tentamos fazer juntos, um dos alunos me fez uma crítica muito interessante, que tem a ver exatamente com o que você disse agora.

Ao tentar aplicar a metodologia na prática com eles, ela mesma como objeto de reflexão, na avaliação conjunta do seminário, o estudante me disse: “Paulo, hoje, após nossa experiência neste semestre, tenho que lhe fazer uma crítica. Mas, para mim, é uma crítica necessária e espero estar colaborando.” Eu disse “está bem”, e ele continuou: “Olhe, Paulo, você cometeu um só erro, ao trabalhar conosco, mas é um erro muito sério. Quando você chegou aqui no começo do semestre, pensou que estávamos prontos para assumir a responsabilidade de nos modelar junto com você, mas você não tinha nenhum direito de pensar assim. Você supôs uma coisa que não estava comprovada.”

Ele me disse: “E o que é que você fez? Você se *suicidou*, como professor. Em vez disso, deveria ter se exposto ao nosso assassinato.” (*Ira ri*)

“Como único professor no seminário, nós teríamos que matá-lo, para que você renascesse como um aluno que também é um professor. Em vez disso, você cometeu suicídio na nossa presença e isso criou, em nós, a sensação de estarmos órfãos.” (*Paulo ri*)

Eu sorri, e disse: “Sim, eu concordo com você completamente. Eu não tinha o direito de cometer esse erro.”

Acho que é precisamente isso que você está dizendo agora. Em algumas situações, em algumas circunstâncias, o objetivo democrático da educação libertadora pode levar à irresponsabilidade, se os estudantes a percebem como se esperássemos menos deles. O educador responsável tem que ser, pelo menos, seis pessoas: um professor, liderando como professor e aprendendo como aluno, criando um clima aberto em muitos sentidos, mas nunca, repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller*, mas, pelo contrário, um clima democrático, sim. Assim, ao fazer isto, os estudantes começam a aprender de forma diferente. Eles realmente aprendem a participar. Mas o que é impossível é ensinar

participação *sem* participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites.

IRA: Este é um ponto de partida importante, entre a educação tradicional e a libertadora. O currículo oficial nos fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la. A sua história de Genebra é uma lição de como a prática libertadora da democracia precisa estar situada nos limites de desenvolvimento dos estudantes. A diretividade e a liberdade de cada aula têm de ser repensadas constantemente, para cada nova classe.

A meu ver, numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo. Seria impossível esperar que autoridades tradicionais planejassem sua própria retirada do poder em qualquer instituição, inclusive na escola. O objetivo auto-organizador da classe libertadora é delicado, conforme mostrou seu seminário de Genebra. Você pode soltar a autoridade cedo demais, assim como pode soltar tarde demais. Fazer esse cálculo é uma coisa precária, que envolve, mais do que qualquer outro momento, o professor enquanto político, cientista e artista, sintetizando, a partir de muitas indicações e exercícios, uma compreensão sobre quando e como passar a autoridade aos estudantes.

Em contraposição, o professor tradicional é sempre o responsável, do começo ao fim. Sua autoridade está postada a uma distância imutável dos estudantes. Essa autoridade tem que ser fixa para que todo o currículo programado, da lição A à Z, seja cumprido no prazo, graças à iniciativa do professor. Essa autoridade fixa do professor interfere, aqui, com o próprio desenvolvimento crítico dos estudantes. O professor tem que ser ativo, enquanto se faz com que os alunos sejam reativos.

PAULO: Mas, veja bem, Ira, para mim, a questão não é que o professor deva ter cada vez menos autoridade. Para mim, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo.

Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. (*Rindo*) É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos poderemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo.

Por isso, Ira, estou convencido de que o educador, sem levar em conta se trabalha no nível da pré-escola, da escola de primeiro grau, ou da universidade, tem que assumir a autoridade necessária que deve ter, sem ultrapassá-la e destruí-la, tornando-se autoritário. Isso não é fácil. Temos diferentes modos de ser autoritários, não é? Inclusive um modo muito falso e muito hipócrita, no qual você faz um apelo manipulador. Alguma coisa é A, e você tenta dizer que ela é B. Podemos ser autoritários de maneiras doces, manipuladoras e até sentimentais, bajulando os estudantes com passeios por estradas floridas, e sabendo, já, quais pontos você escolheu para que os estudantes aprendessem. Mas você não quer que eles conheçam os seus planos, o seu mapa.

IRA: Você tem razão de fazer essa distinção entre autoridade e autoritarismo. Eu uso autoridade e preciso de autoridade para começar a dirigir minhas classes. Estou aberto a comparti-la, a que os estudantes surjam como codiretores do currículo. Quanto mais confiança os estudantes tiverem em mim, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem um bom domínio do conhecimento e de como obter mais conhecimento, mais os estudantes terão confiança nas minhas intervenções. Concordo que os educadores libertadores têm que usar a autoridade dentro dos limites da democracia. Como fazer isso na prática é mais difícil de demonstrar. Cada classe, cada grupo de estudantes, cada situação exigirá que o professor ajuste a equação da autoridade e da liberdade. Assim como você não pode saber de antemão,

exatamente, qual seria essa equação para qualquer classe, você vai ganhando experiência em praticar a autoridade com liberdade, e pode ver, facilmente, pelo comportamento da classe, se seu método está dando certo ou não.

Meus comentários anteriores sobre autoridade vieram, creio eu, de algumas poucas experiências. Uma dessas experiências é a enorme ausência de liberdade e democracia nas escolas, e a enorme presença de licenciosidade e de autoritarismo. Os professores e administradores impõem aos alunos um currículo oficial, e estes reagem pela resistência. A forma da autoridade e da pedagogia produz a crise, enquanto se culpa a “mediocridade” dos estudantes pelo fracasso da educação. Ao acentuar a necessidade de menos autoridade do professor, estou reagindo também a uma opressão que sinto ao caminhar pelos corredores de minha própria faculdade. Frequentemente, ouço o troar da voz de metralhadora do professor, enquanto fileiras de estudantes silenciosos e entediados sentam-se olhando para a frente, alguns tomando notas, alguns mascando chicle, fumando ou dormindo, pouco intercâmbio de um lado para o outro. Estas experiências dos estudantes condicionam suas respostas contra a educação dialógica. Tenho de engajá-los provocativamente no aprendizado para recuperá-los dos efeitos mortíferos dos outros cursos a que assistem.

O que queria também salientar é a mobilidade do professor num processo libertador. Aprendo e me modifico no correr da aula. Já escrevi em algum lugar sobre a variedade de formatos que uma aula libertadora pode ter. Quando falei que a autoridade tradicional estava “fixada” a uma distância constante dos alunos, queria sugerir que o educador libertador pode ajustar seu papel na sala de aula às necessidades do estudo. Essa disposição de ser uma autoridade móvel é um aspecto que percebo na transformação do professor. O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora da sala de aula, pode exibir filmes, pode complementar pontos de vista que faltam à classe, ou pode atuar como um bibliotecário, na ajuda a grupos de estudo a encontrar os materiais, ou pode destinar longas horas de aula às apresentações dos estudantes etc. A disposição de se mover com a classe envolve uma disposição a ser flexível quanto à forma da autoridade que o professor exerce. Para os estudantes, essa flexibilidade é sinal da abertura do curso.

Você deu a entender que a autoridade do professor deve estar sempre lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e o estudo evolui, quando eles emergem como sujeitos críticos do ato de conhecimento. Se o processo funciona, o professor também se recria.

PAULO: Sim, essa é a capacidade de ser criativo. Isto é, de compreender o desenvolvimento da prática de ser professor. Não é algo imóvel. Sua maneira de trabalhar neste semestre não é, necessariamente, a mesma do próximo semestre.

Não sei se os alunos e os professores também lhe perguntam, nessa questão da autoridade na sala de aula dialógica, se o professor é ou não é igual aos estudantes. Essa questão é muito interessante. A experiência de *estar por baixo* leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isso não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas — e esta é, para mim, a questão central — a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! *Sou* diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.

IRA: Você não estava aberto à mudança.

PAULO: Sim, tornei-me rígido, fechado à democracia. E é muito interessante. Num dado momento, os estudantes o testam. Estão tão condicionados pelos professores autoritários que, quando você chega e diz que nessa aula somos diferentes, que aqui temos o direito de pensar e fazer perguntas, de criticar — e não apenas direito, mas dever —, é possível que um dos estudantes (e isso é lindo) faça o primeiro teste! Poderá provocar fazendo alguma coisa que seria punida por um professor autoritário. Faz isso para saber se o que você disse é verdade. Se você pune aquele estudante, você não estava sendo honesto, realmente. Seu discurso não tinha valor algum. Mas se você *não diz nada* ao aluno, seu discurso *também* não tinha valor. Percebe como é difícil?

IRA: Sim, os alunos são muito espertos na luta pelo poder na sala de aula.

PAULO: Os alunos precisam saber que a liberdade deve ser punida em alguns momentos. E que a punição precisa ser dada pela autoridade. Por exemplo, Elza e eu nunca deixamos de repreender nossos filhos sempre que foi preciso. Nunca batíamos neles, não era necessário. Eles são absolutamente virgens disso. Mas os repreendíamos, falávamos seriamente com eles. Contudo, nunca dissemos “não” sem dar as razões pelas quais dizíamos “não”.

Tive outras situações como essa na minha vida. Seis anos atrás, num curso de pós-graduação no Brasil, uma mulher fez um teste desses comigo, provando meu testemunho de liberdade, no primeiro dia. Em última análise, tenho certeza de que esperava que eu a pusesse para fora da sala, para demonstrar que eu não era realmente aberto. No meu discurso, eu não podia fazer isso, mas também não podia simplesmente sorrir. Quando ela parou de falar, fazendo uma incrível crítica *a priori* a mim, falei com ela seriamente, usando a autoridade do professor, mas não a expulsei do seminário, e no final do semestre ela teve uma boa nota. Era uma mulher capaz. Não nos tornamos amigos porque acho que ela também não queria isso.

Esse é o tipo de situação que você enfrenta quando sua opção é uma opção libertadora, para usar a democracia, a liberdade e a autoridade juntas. Você não pode aceitar o convite ao autoritarismo que a ideologia dominante lhe faz *através* do teste de um aluno. (*Rindo*)

IRA: O aluno é o mensageiro da ideologia que o domina, convidando o professor libertador a cair novamente nas relações rígidas.

Na sala de aula tradicional, o professor e os alunos tentam manipular-se, um ao outro, ao mesmo tempo. O terreno em que se encontram é a luta pelo poder, para ver quem controlará o processo. É impossível transcender essa divisão antagônica, a menos que a pedagogia pratique a democracia. Neste caso, os alunos receberão sinais que se opõem à resistência ao trabalho intelectual que aprenderam.

Quando, em classe, enfrento os testes a que os alunos submetem a democracia ou minha autoridade, procuro me lembrar de todas as maneiras pelas quais os estudantes podem manipular o professor. Às vezes, os desafios partem de muitos estudantes, um após o outro, ou todos ao mesmo tempo. Procuro não esquecer de me comportar de algum modo que reverta as

expectativas dos alunos e, portanto, interfira com seu comportamento de rotina. Ainda assim, toda a minha argumentação, a minha engenhosidade e as minhas boas intenções nem sempre são suficientes, e habitualmente tenho que pedir que certos alunos deixem meu curso. Não posso deixar que destruam meu trabalho ou as possibilidades de aprendizagem dos outros alunos, e então peço que deixem o curso, se é que não conseguem mudar, ou então lhes dou algum trabalho para fazer fora da sala de aula. Os outros alunos frequentemente se sentem aliviados por eu afirmar minha autoridade ao expulsar da sala alguém tão perturbador. Faço isso porque tem que ser feito. Acredito que nosso sistema econômico cria alguns danos às pessoas que não podem ser consertadas. Acho importante dizer que muitos professores nas escolas públicas, e em algumas faculdades nos EUA, frequentemente enfrentam tal antagonismo, alienação e resistência, que não há pedagogia que possa, atualmente, reverter. O problema exige algo mais do que uma filosofia de ensino ou um método didático.

Pela minha experiência, considero que o antagonismo dos estudantes é mais difícil de ser controlado em turmas grandes. O número de testes que o professor enfrenta se multiplica. Turmas menores farão com que seja mais fácil que o educador libertador vença as manifestações da alienação. É muito fácil dizer, em termos de reforma educacional, que um mau processo com quarenta alunos será um mau processo com vinte: a educação de transferência, ou educação “bancária”, não será melhor só por fazê-la com metade dos alunos. A natureza do processo é o primeiro problema. Ainda assim, o tamanho da classe é um assunto importante também, porque um professor que trabalha demais será menos paciente com um processo experimental.

Assim, Paulo, penso que a questão que você levantou sobre diferenças não antagônicas é importante. O professor é sempre diferente e não é igual aos alunos, mesmo quando se praticam relações democráticas em classe. Este é outro modo de descrever o papel de líder que o professor libertador tem que desempenhar. O professor dialógico é mais velho, mais informado, mais experiente na análise crítica, e mais comprometido com um sonho político de mudança social do que os alunos. Temos que reconhecer essa diferença entre o professor e os alunos. De fato, essas diferenças fazem com que o projeto libertador seja possível. Uma pessoa que trabalha pela transformação nas escolas

ou nas universidades, trabalha em situações estabelecidas contrárias à liberdade, onde o currículo oculta a realidade. Se o professor decide desafiar a dominação, ele tem que levar um sonho político a lugares onde esse sonho não é mais que uma possibilidade. O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só.

Notas

⁹ Para uma crítica liberal recente do currículo padrão, cf. os seguintes estudos que se inserem na nova onda de reforma escolar: John Goodlad, *A Place Called School*. Nova York: McGraw Hill, 1983; Ernes Boyer, *High School*. Nova York: Harper and Row, 1983; TheodoreSizer, *Horace's Compromise*. Nova York: Houghton Mifflin, 1984; e Linda Darling-Hammond, *Beyond the Comission Reports: the Coming Crisis in Teaching*. Santa Monica: RAND Corporation, 1984.

¹⁰ Os oito anos de estudo sobre a escola pública feito por John Goodlad, op. cit., trouxe observações sobre centenas de salas de aula para calcular que só 3% do tempo de aula tinha algum tom emocional, enquanto só 1% desse tempo era usado em discussões críticas abertas. Para uma observação anterior das mesmas falhas, cf. Jerome Bruner, "Learning and Thinking". *Harvard Educational Review*, v. 29, n. 3, 1959, pp. 184-92.

¹¹ Para uma crítica detalhada da concentração da propriedade dos meios de comunicação, cf. Ben Bagdikian, *The Media Monopoly*. Boston: Beacon Press, 1983.

¹² Desde 1983, a onda de reforma educacional produziu dois estudos significativos, que exigem uma pedagogia mais crítica e ativa: o relatório da American Association of Colleges, "Integrity in the College Curriculum" (1984), e o relatório do National Institute of Education, "Involvement in Learning" (1984). Estudos mais antigos sobre a necessidade de uma pedagogia progressista podem ser encontrados no trabalho de Charles Silberman, *Crisis in the Classroom*, Nova York: Random House, 1970, e no trabalho de Herb Kohl, *The Open Classroom*, Nova York: Random House Trade, 1969, assim como em *Basic Skills*, Nova York: New York Review, 1982, do mesmo autor. Os estudos de Goodlad, Boyer eSizer, citados na nota 7, apontavam nessa mesma direção também.

¹³ Para algumas discussões sobre o material ideologizado dos principais manuais, cf. Frances Fitzgerald, *America Revised*, Nova York: Little Brown & Co., 1979, William Griffin e John Marciano, *Teaching the Vietnam War*, Montclair: Allenhead, Osmun & Co., 1979, e Jean Anyon, "Ideology and United States History Textbooks". *Harvard Educational Review*, v. 49, n. 3, 1979, pp. 361-86.

4

O QUE É “MÉTODO DIALÓGICO” DE ENSINO? O QUE É UMA “PEDAGOGIA SITUADA” E O *EMPOWERMENT*?

IRA: GOSTARIA DE COMEÇAR HOJE com algumas perguntas sobre a linguagem da pedagogia libertadora. Os professores perguntam sobre o vocabulário específico do ensino de transformação. São palavras ou termos-chave que aparecem seguidamente: diálogo, pedagogia situada, *empowerment*, conscientização, consciência crítica, codificação e temas geradores.

Você tem dito, muitas vezes, também, que o professor é um artista e um político. O que tem sido mais evidente é a *política* da pedagogia — como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, como ação cultural dentro ou fora da sala de aula, onde o *status quo* é contestado, onde o obscuro do currículo oficial e da cultura de massa é penetrado pelo estudo iluminador. Agora, precisamos discutir de que modo o professor é um artista ao fazer esses desvendamentos, na sala de aula, ou seja, a estética da reforma libertadora.

Assim, por que você não começa com as primeiras palavras-chave, “diálogo” ou “educação dialógica”? Os professores perguntam frequentemente sobre isso. Eles sabem alguma coisa sobre “diálogo”. Os professores foram alunos em cursos onde o método do professor era o “diálogo socrático”. Frequentemente usam esse modelo em suas próprias aulas. Em outro tipo de “diálogo”, os professores estão familiarizados com aulas com arguição. A “arguição” é uma aula menor, que se segue à aula expositiva, em que o professor repassa as leituras indicadas ou a aula anterior, num formato de pergunta-resposta-discussão. Muitos professores usam também círculos de discussão em suas classes.

Via de regra, as faculdades fazem com que os professores deem aulas expositivas a um grande número de alunos, que sentam em grandes salas, tomando notas, ou dormindo, ou devaneando, ou fazendo lição de casa enquanto o professor fala, ou conversando entre si. Um estudante de pós-graduação mal pago dirige a seguir uma arguição. Esta é a educação *cost-effective*, com o mínimo de contato pessoal entre professores e alunos. O contato com o professor é reservado aos estudantes de pós-graduação, formandos da graduação, e a classes de superdotados, ou a alunos das universidades mais caras, onde se investe mais dinheiro numa elite. No ensino básico, os distritos escolares mais ricos e as escolas particulares também oferecem turmas menores a seus alunos.

Aqui, você pode ver o problema para o “diálogo”. O *direito* de ter uma pequena discussão começa como privilégio de classe. Quanto mais de elite é o estudante, mais é provável que possa discutir com o professor. Para o resto, há grandes classes nas faculdades, mescladas a sessões de arguição conduzidas por monitores mal pagos, ou grandes turmas nas escolas públicas de poucos recursos. Mesmo, porém, que pudesse haver classes menores, generalizadamente, isso não significaria, automaticamente, uma classe libertadora. Os professores ainda estão dominados pelo método da transferência de conhecimento. Mesmo nos grupos de discussão, a fala dos alunos é restrita, pela transferência de conhecimento oficial e pelas relações autoritárias do discurso que inibem a crítica ao programa.

O privilégio das classes pequenas e a predominância do conhecimento oficial são o contexto social para a nossa conversa sobre diálogo libertador ou educação dialógica. Como é que o método dialógico apresenta um modelo diferente de aprendizagem e de conhecimento?

PAULO: Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de

postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. De certa maneira, por exemplo, os pássaros *conhecem* as árvores. Eles até se comunicam entre si, usam uma espécie de linguagem oral e simbólica, mas não usam a linguagem escrita. E eles não sabem que sabem — pelo menos até agora, cientificamente, não temos certeza de que eles sabem que sabem. Por outro lado, *nós*, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos *socialmente*, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

IRA: De um outro ângulo, eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. Isto é, comunicar não é mero verbalismo, não é mero pingue-pongue de palavras e gestos. A comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. O discurso tradicional convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento.

PAULO: Isso mesmo. Além disso, através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido *não é* de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o

conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta.

Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido *não* significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto.

IRA: O professor conhece o objeto de estudo *melhor* do que os alunos quando o curso começa, mas re-aprende o material através do processo de estudá-lo com os alunos, não é?

PAULO: Esta é, *exatamente*, a questão! Eu poderia ampliar o que você diz numa linguagem conceitual dizendo, por exemplo, que o educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica.

O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

IRA: O professor pode dizer, de antemão, que conhece o material, conhece a ciência da oceanografia ou o romance de Zola, ou esta máquina aqui em frente, ou até os hambúrgueres que comemos na lanchonete; mas no processo dialógico, re-aprende o material quando o estuda novamente com os alunos.

PAULO: Sim! Essa é a questão da educação dialógica. Mas veja bem, vamos retomar esta questão ainda uma vez, meu caro Ira. Por que é que alguns educadores consideram *bizarra* essa perspectiva do ato de conhecimento, algo bizarro que veio do Terceiro Mundo? Como é possível pensar assim? A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo!

O que aceito, por exemplo, é que muitas pessoas do Primeiro Mundo e do Terceiro Mundo me digam: “Olhe, Paulo, tudo bem, é belíssimo, mas no entanto não aceito essa posição. Porque, para mim, o papel do educador é o de *ensinar* o educando.” Eu digo: “Está bem, essa é sua posição — autoritária; essa é a sua compreensão da epistemologia, mas não a minha.” Aceito este tipo de diálogo sobre as diferenças. O que eu não aceito, porém, é ouvir dizer que o diálogo é uma forma bizarra de aprender oriunda do Terceiro Mundo, como se eu estivesse fazendo propaganda com ferramentas esquisitas. Não. Isto é um debate sobre epistemologia, e não sobre artes demoníacas vindas de um lugar pitoresco.

Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de *negar* o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não sou* o tipo de educador que se considera *dono* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo — eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto.

IRA: Imagine só como esta epistemologia perturba o educador tradicional. Não me surpreende o fato de chamarem-na bizarra. Pense na diferença entre ministrar um curso como um programa especializado — uma longa bibliografia, uma série de exposições proferidas pelo professor, uma sucessão de sessões de perguntas e um exame final para avaliar o conhecimento — em comparação com um curso onde o professor entra sabendo muito, mas sai tendo “re-aprendido” pela busca dialógica, pela redescoberta do material *com* os alunos.

O método expositivo coloca o professor como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos. O método socrático defende a posição de que a resposta certa já está na cabeça do professor e na cabeça dos alunos, e que o professor a revela à atenção dos alunos. O método da arguição implica que, depois de assistir a uma aula, ou de ler um capítulo no manual, os alunos

reproduzam, em voz alta, o conhecimento que lhes foi apresentado. O conhecimento já está formado e deve ser manifestado verbalmente para os alunos, uma espécie de repetição verbal de um corpo de conhecimento verbal, ou impresso. Na modalidade tradicional, espera-se que os alunos absorvam as formulações preestabelecidas fornecidas pelo professor.

A abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático. A autoridade do educador reside em muitas coisas, mas o conhecimento padronizado é, certamente, um de seus pilares. Se o professor dialógico anuncia que re-aprende o material em classe, então o próprio processo de conhecimento ameaça a posição do professor. Isto é, aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade. Neste caso, a autoridade é a forma do conhecimento existente, assim como do comportamento regente do professor. Você vê meu argumento? Esses desafios desmistificam o poder do professor, abrem-no para a mudança. Eles impõem humildade à ordem existente.

PAULO: Sim, mas, no entanto, isso *não* quer dizer que, em primeiro lugar, o educador renuncie ao que sabe! Seria uma mentira, uma hipocrisia. Ao contrário, tem que demonstrar sua competência aos alunos. Em segundo lugar, não quer dizer que cada vez, a cada curso, a cada semestre, o educador mude seu conhecimento a respeito deste ou daquele objeto. Não é isso.

Por exemplo, ao discutir o diálogo com os alunos, todos os dias, não estou mudando minha compreensão do diálogo. Chegamos ao nível de alguma certeza, alguma certeza científica sobre alguns objetos, com a qual podemos contar. O que os educadores dialógicos sabem, porém, é que a ciência tem historicidade. Isso significa que todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável. Algumas vezes digo que se os cientistas fossem *tão* humildes quanto o conhecimento, estaríamos num mundo diferente.

Mas há outros aspectos das situações dialógicas que acho importante acrescentar. As circunstâncias de um seminário, em que a relação entre os

sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível é o diálogo, não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ela tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.

Não obstante, uma situação dialógica implica a *ausência* do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua *sendo*, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina. E tem mais: uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer!

IRA: Percebo o que você quer dizer. Se eles se sentem pressionados para falar, mesmo quando não têm nada a dizer, isso cria uma falsa democracia, um momento de discussão falso. De certa forma, isto é uma imposição sobre os alunos, feita por um professor que fez do diálogo um dogma, uma técnica, em vez de um intercâmbio aberto e genuíno.

PAULO: Sim! No diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio! No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum.

IRA: Você quer dizer que o direito de permanecer em silêncio não quer dizer que tenha o direito de sabotar o processo?

PAULO: Essa é uma boa forma de colocar a questão. Se, por exemplo, alguém tenta sabotar o processo, precisamente porque a aula é dialógica e lhe dá a possibilidade de intervir, deve ser punido. Não fisicamente, é claro, mas deve ser proibido de abusar da abertura da aula ou de interferir com os outros alunos e o professor.

IRA: Essa é a disciplina necessária da aula dialógica, que não é permissiva. Deveríamos falar mais sobre o que produz a participação dos alunos no diálogo. É claro que queremos que os alunos aceitem a aula dialógica, que não permaneçam em silêncio ou a sabotem. Mas se o silêncio é direito deles, a sabotagem deve ser evitada. Ainda assim, pela minha experiência, permitir que os alunos permaneçam em silêncio pode arruinar a aula dialógica, caso a maioria exerça esse direito. Uma aula dialógica precisa de uma massa crítica de participantes para tocar o processo para diante e levar consigo aqueles alunos que não falam, mas ouvem.

Talvez este seja um bom momento para discutir a “pedagogia situada”, como um caminho para a participação dos alunos. Os professores podem entender a diferença entre os métodos socráticos de palestra, em que o conhecimento é fixado no início, e o diálogo libertador, em que o conhecimento trazido para o curso é contestado e redescoberto...

PAULO: Devo repetir uma coisa aqui para ser absolutamente claro. No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro, em termos de conhecimento, depois, em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele.

IRA: Sim, o professor começa com conhecimento, um plano e objetivos — esta é sua competência, e o lugar em que se revela sua política. Por um lado, o professor sabe muito sobre o objeto a ser estudado, e está mais familiarizado com a análise conceitual. Por outro lado, tem um destino, um horizonte, como você disse. Este é o processo de aprendizagem que move o projeto. Entendo que você quer enfatizar as responsabilidades diretivas e a competência do professor que inicia uma aula dialógica.

A questão que quero propor, agora, é: de que modo a competência, o conhecimento, um horizonte ou destino, e o treinamento em método científico se situam no processo dialógico? As forças acumuladas pelo professor podem inibir, ao invés de promover, o surgimento crítico dos alunos. A ideia de uma pedagogia situada é útil, aqui, para revestir as competências do professor no processo dialógico; de modo que, talvez, eu possa dizer alguma coisa sobre isso.

Entendo que a indagação estará situada na cultura familiar, na linguagem, ou nos temas da vida dos estudantes. Até agora, os professores têm tido alguma experiência com esse tipo de objeto ou de material de estudo. Eles trazem revistas de cultura de massa ou exibem filmes populares e programas de televisão. Na pedagogia situada, porém, nós descobrimos, com os alunos, os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos.

Isso ganha uma motivação intrínseca de assuntos de importância-chave para os alunos, ao mesmo tempo que lhes dá um momento de distanciamento em relação a sua experiência prévia sobre a qual não haviam refletido. Desse modo, a pedagogia situada nos temas da cultura estudantil não endossa o já dado, mas, antes, procura transcendê-lo. Isto é, os temas com os quais os alunos estão familiarizados não são jogados como uma técnica manipuladora, para, simplesmente, confirmar o *status quo*, ou para motivar os alunos. Esse duplo perigo de confirmação e manipulação existe porque o material retirado das fontes com as quais os alunos estão familiarizados pode, por si só, estimular mais a atenção dos alunos. Mas, então, segue-se uma provocação crítica ao material e à reação dos alunos? Será que o material e as perguntas abrem um diálogo investigativo, através do qual reexaminamos o tema, até que ele não seja mais o assunto de rotina que antes absorvia a atenção acrítica? Distanciamos-nos do já dado quando o abstraímos de seu contexto habitual e o estudamos de modo crítico não habitual, até que a percepção que temos dele seja contestada.

Percebo, aqui, uma tensão entre os objetos familiares e a investigação crítica incomum. Percebo outra tensão entre o currículo escolar de rotina, que obscurece a realidade, e a classe crítica, que tenta atravessar a obscuridade oficial. Há uma terceira tensão entre as experiências prévias da educação autoritária, por parte dos alunos, e a nova classe, libertadora, que propõe o diálogo e a autodisciplina. E, além do mais, há uma tensão entre a reflexão do professor libertador sobre os temas e as próprias análises dos alunos. Estas são, creio eu, as forças de desenvolvimento numa aula dialógica.

Estas forças estabelecem a pedagogia em oposição à lógica da escola e da experiência social, desativadora do poder criativo. Elas também estabelecem uma relação entre o pensamento crítico dos alunos e as experiências dos alunos, bem

como entre o pensamento crítico do professor e o dos alunos. Tradicionalmente, conteúdos com que estamos familiarizados são estudados de modo obscuro ou abstrato ou, então, o conteúdo acadêmico é apresentado num discurso sem qualquer relação com a realidade. De uma forma ou de outra, o currículo não está situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos. As tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade dos alunos, de modo a distanciar o aluno daquela mesma subjetividade, no sentido de uma reflexão mais avançada.

Escolher temas críticos da cultura estudantil é uma opção pedagógica. Estudar assuntos acadêmicos ou formais de maneira situada é uma segunda opção, isto é, inserir a biologia, a enfermagem ou a economia dentro do seu contexto social. E não penso como se o estudo situado usasse só materiais familiares, ou em usá-los porque esses materiais “estão na moda” e os alunos podem se “ligar” neles. Há aqui alguma coisa mais de oposição. Talvez envolva aquilo sobre o que você já escreveu: “atos-limite” e “situações-limite”. O estudo situado apresenta os objetos sociais como desafios aos dados de nossas vidas. Esses limites, ou dados, são re-percebidos, finalmente, como membranas em torno de nós, limites históricos, grandes muros construídos politicamente, que contactamos para descobrir pontos vulneráveis, por onde atravessar. Mesmo o reconhecimento de que estamos rodeados de membranas políticas já é um progresso. Então, encontrar os meios para ir além desses limites é uma tarefa do diálogo.

Existe outro modo pelo qual penso na pedagogia situada, não só em termos de objeto de estudo. Penso nela, frequentemente, como se estivesse localizada nos níveis autênticos de desenvolvimento apresentados pelos alunos do início do curso. Isso significa que pesquiso os níveis cognitivos e políticos dos alunos, no início do curso, para ver com que tipo de pensamento crítico, de instrução e de ideias políticas eles estão funcionando. Isso me informa a respeito da situação de desenvolvimento da classe, o ponto de partida real para fazer um convite libertador.

PAULO: Gostaria de pensar em voz alta com você, sobre algumas das coisas que você mencionou a respeito da pedagogia situada. Mas, primeiro, Ira, acho

que tenho de começar a voar antes que possa aterrissar sobre a pergunta! (*Ira e Paulo riem*)

Muitas vezes, tenho refletido sobre o seguinte aspecto: nossa experiência na universidade tende a nos formar à *distância* da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante — o jogo dos conceitos! É um “balé de conceitos”. (*Ira ri*)

Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto. Este é o primeiro momento de meu voo sobre a questão da “pedagogia situada”, antes de aterrissar.

Por exemplo, quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de *sua* descrição sobre *suas* experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo — vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum.

IRA: No momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo.

PAULO: Isso mesmo! Se não sou mais ingênuo, isso quer dizer que não sou mais *acrítico*.

IRA: Você fez a primeira transição à consciência crítica, buscando uma compreensão sistemática de suas impressões.

PAULO: Voltemos à questão do ponto de partida. Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele.

Eu deveria dizer algo aqui, sobre um grande amigo meu do Brasil, um professor de física da Universidade de Campinas, Márcio Campos, que conversa constantemente comigo, especialmente quando fazemos nossa viagem de noventa minutos juntos, de São Paulo até a universidade. Disse-lhe muitas vezes o quanto me sinto frustrado por não poder assistir a seus cursos e ser seu aluno. O curso se chama “Da astrologia à astronomia”, uma espécie de história do rigor científico. Ao comparar a astrologia à astronomia, ele tenta apreender o que significou o rigor na ciência, especialmente analisando a sua historicidade.

Um dia, ele me disse: “Olhe, Paulo, sempre peço aos estudantes de física que iniciam o curso que façam uma pesquisa de bairro simples, num fim de semana. Peço que se dirijam a uma área de gente comum, e falem com os pescadores, os trabalhadores, os camponeses, as pessoas nas ruas, que falem com eles sobre como entendem o mundo, qual sua visão cosmológica, o que é o céu para eles. Que significam as estrelas? Que distância acham que existe entre nós e as estrelas? O que é o mundo através dos seus olhos? Peço também que os alunos registrem seu próprio entendimento.” Isso acontece num curso de física!

Este professor de física estuda ciência com seus alunos, começando por uma pesquisa deles sobre o pensamento popular acerca da realidade. Quando os alunos voltam à aula na semana seguinte, relatam como as pessoas pensam sobre o dia e a noite, a Lua, as estações, o movimento das marés, todas essas coisas junto com o relato do modo de ver dos próprios alunos. Supõe-se que o modo de ver dos alunos será *menos* mágico, e é.

Então, começa a pensar com eles, cientificamente, sobre esse material. Para mim, não há nenhum problema, neste caso, em situar o curso neste material concreto. Os críticos dessa abordagem começam a falar sobre o programa: Que podemos fazer com esse conteúdo?, perguntam. O currículo regular é mais importante, dizem, é o modo normal de se ensinar física. Eu lhes digo que não

sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na *própria* educação, você percebe? Eles têm o direito de participar, e eu não tenho o direito de dizer isso porque eles rejeitam a participação, então assumo a posição de lhes dar a formação totalmente. Não! Tenho que reconhecer que os alunos não podem entender seus próprios direitos, porque estão tão *ideologizados* que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional. Então, tenho que aprender com eles, como ir além desses limites, além da rejeição de seus direitos.

IRA: Esse curso de física é um bom exemplo de como reverter a passividade aprendida pelos alunos. A pesquisa situada dos alunos transporta-os para além dos limites a que, antes, estavam restritos. Eles assumem responsabilidades desconhecidas deles, externas ao currículo tradicional. Eles se tornam pesquisadores ativos *antes* de ouvir uma preleção sobre a realidade. São também alunos universitários fazendo um contato sério com gente comum, para considerar a cultura de massa como um problema de pesquisa. Além disso, o aspecto democrático vem do fato de terem de considerar seu próprio pensamento enquanto problema de pesquisa, que analisam, em comparação com o material das entrevistas de rua. As entrevistas fundamentam sua formação acadêmica na realidade, mais do que em abstrações conceituais inventadas no *campus*. Esta é uma situação de ensino contextualizada. Ela se opõe aos métodos passivos e silenciadores da transferência de conhecimento. Os alunos partilham da iluminação de diversas realidades. Gosto desse exemplo porque é um método dialógico para um curso de *ciências* — algo com um corpo de conhecimentos muito imponente.

Você diria que esse curso de física aumenta o poder dos alunos?

PAULO: Sim. Apesar de que acho curioso como as pessoas nos EUA estão tão preocupadas em usar a palavra e o conceito do *empowerment*. Existe alguma razão para isso, algum sentido. Meu medo de usar a expressão *empowerment* é que algumas pessoas acham que essa prática ativa a potencialidade criativa dos alunos, e então está tudo terminado, nosso trabalho está arruinado, liquidado! Gostaria de poder expressar melhor meu profundo sentimento sobre esse desejo de usar a palavra *empowerment*.

IRA: Você se preocupa com o fato de que *empowerment* nos dá uma saída muito fácil? Que nos leva a pensar que o professor é uma espécie de acendedor de lampiões? Entra numa sala de aula, ilumina, como se acendesse um interruptor de luz, e depois sai, missão cumprida. E vai para a próxima aula, em que, mais uma vez, acende algumas lâmpadas, e chama isso de *empowerment*.

PAULO: Creio que você compreende o que sinto. Pode fazer com que a situação pareça muito fácil, quando não é. E outra coisa: vamos até aceitar o tipo de experiência oferecida por meu amigo, o físico, a seus alunos — experiência que ele inventou, não porque leu meus livros ou quer seguir o Freire, em quem acredita como um cientista que sabe não ser dono do conhecimento que tem ou *está tendo* —, mas vamos supor que sua pedagogia desenvolva certo nível de independência nos alunos. O que quero dizer é que esse nível de autonomia não é suficiente para torná-los aptos a efetuar as transformações políticas radicais necessárias à sociedade brasileira.

IRA: Posso explorar essa ressalva que você faz? Nos EUA, uma escola progressiva de pensamento tenta desenvolver “alunos autogeridos”. Segundo essa pedagogia, o professor é a “pessoa-recurso”, o “monitor à disposição”, quando o aluno pede alguma coisa. Espera-se que o professor surja com ideias brilhantes e desfaça os nós quando os alunos se atrapalham. Espera-se que os alunos projetem seus próprios contratos de aprendizagem e que sejam suficientemente responsáveis para obedecê-los e pedir ajuda. Em muitos casos, nos EUA, os educadores indicarão o aluno autogerido como sendo um estudante dotado de potencialidade criativa, uma pessoa que não tem que ser vigiada, supervisionada ou avaliada. Agora, isto é uma espécie de autonomia em relação à dependência da autoridade. É uma forma de educação para pessoas que não concordam com o autoritarismo, que veem a autonomia do aprendiz individual como a medida da democracia e do *empowerment*.

PAULO: Mas essa não é minha concepção de democracia e *empowerment*. É muito bom que você tenha colocado essa questão. Por exemplo, quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do *laissez-faire*. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente *não direcionamento* da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é

diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social.

IRA: Não existe uma autoemancipação pessoal?

PAULO: Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

Deixe-me aprofundar um pouco mais nessa questão do *empowerment*. Vamos tomar, novamente, o exemplo dos alunos que trabalham com meu amigo físico. Apesar de se sentirem e se perceberem, no final do semestre, como alunos de primeira qualidade, alunos mais críticos, cientistas e pessoas melhores, esta *sensação* de liberdade ainda não é suficiente para a transformação da sociedade.

Mas, agora, quero também justificar os esforços que faço neste campo. Enquanto o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é *absolutamente necessário* para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes.

IRA: Quer dizer que sua aprendizagem ativa precisa ter uma relação com a transformação mais ampla da sociedade? Se entendi bem, você indaga aqui, novamente, a favor de quem e contra quem eles usam sua nova liberdade na aprendizagem. Como é que isso se relaciona com os outros esforços para transformar a sociedade?

PAULO: Essas são as perguntas que tenho em mente.

IRA: Sinto como é importante esse problema, numa cultura como a minha. A educação para a mudança social foi uma ideia muito popular, nos anos 1960. Mas, historicamente, a noção de *empowerment*, na sociedade norte-americana, tem sido cooptada pelo individualismo, pelas noções individuais de progresso.

Com nossas profundas raízes no individualismo, temos uma devoção utópica por nos realizar sozinhos, por nos aperfeiçoar sozinhos, por subir na vida, subir

através de nosso próprio esforço, ficar ricos através do esforço pessoal. Esta é uma cultura que adora os homens e as mulheres que se fazem por si mesmos. Em nosso país, grandes extensões de terras férteis e a ausência de uma aristocracia retrógrada tornaram a economia muito dinâmica. A exploração dos escravos negros também ajudou a construir a riqueza do país, e a liquidação dos índios americanos abriu o enorme interior aos pioneiros, aos ladrões e aventureiros. O próprio dinamismo econômico desta sociedade teve um impacto sobre a pedagogia, dando muita ênfase ao aumento de poder individual, à autoajuda, ao autoaperfeiçoamento, à autoconfiança, tanto nos primeiros anos de escolaridade como na educação de adultos.

Houve oportunidades para os indivíduos espertos, especialmente os homens brancos empreendedores, e seus cúmplices comerciais. Mais ainda do que a possibilidade *limitada* de subir na vida, comparada ao *mito ilimitado* do Sonho Americano, havia uma economia irrequieta que produziu uma cultura sempre mutável, uma modernização dramática no modo de vida de cada nova geração. As desigualdades de classe, raça e sexo permaneceram, mas cada geração podia assistir a mudanças visíveis no estilo de vida. Assim, o individualismo foi incentivado por um ritmo intenso de modernização e de crescimento econômico. E, mais ainda, o individualismo triunfou aqui na economia e na pedagogia devido ao limitado sucesso dos movimentos sociais.

O individualismo não caiu do céu, e a terra, na história dos EUA, foi a parteira. Como resultado de nossa experiência histórica, a inteligência social e o aumento de poder político têm menor credibilidade do que os esforços individuais. O individualismo é um mito espalhafatoso do capitalismo, que precisa de uma política de “dividir para conquistar” contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista, contradizendo o próprio individualismo que ele propõe.

PAULO: Este é um bom momento para retornar à questão. Será possível usarmos aqui, na América do Norte, algo que veio do Terceiro Mundo? Como se usa esse tipo de pedagogia libertadora aqui? Por exemplo, vou fazer uma afirmação que vai além do que você disse ao compreender o *empowerment* como uma atividade social. Você começou a analisar como é difícil para a média dos americanos ou dos professores entender esse contexto, devido à ideologia, que

não é uma abstração, mas tem sido gerada por situações históricas muito concretas.

Agora, vou além disso, não muito além, procurando explicar melhor como compreendo o *empowerment* como o *empowerment* de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social.

Esta afirmação corre o risco de estar ainda *mais* longe da compreensão da média dos americanos e dos professores. Eles poderão dizer que não entendem este homem. Podem afirmar que esse tipo de *empowerment* não tem nada a ver com eles. Por quê? Porque uma coisa é fazer uma análise das classes na América Latina, e outra, completamente diferente, fazer esse mesmo tipo de análise nos EUA. Numa sociedade tão complexa como a norte-americana, é difícil fazer uma análise das classes. Isso não quer dizer que a sociedade norte-americana não tenha classes sociais. Existem classes aqui, mas não com a fronteira quase física, a poderosa realidade que temos das classes sociais da América Latina. Sempre digo que, para fazer uma análise de classes nos EUA, os instrumentos de análise marxista foram válidos algumas vezes, mas agora precisam ser refinados, para serem úteis a uma sociedade tão complexa como a norte-americana.

Outra coisa a dizer é que quando minha compreensão de *empowerment* está ligada às classes sociais, não estou querendo reduzir tudo às classes, como fazem alguns marxistas estreitos. Reconheço que esta preocupação que tenho com a “classe” tem que ser recriada para os EUA. A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.

IRA: O *empowerment* da classe social é um problema de análise, bem como um problema de pedagogia. Quando se trata de relações de classe, percebo ao mesmo tempo clareza e confusão nos estudantes. A consciência *não é* uniforme de aluno para aluno, ou de grupo para grupo. A consciência é, frequentemente, incoerente num mesmo aluno. Em minhas aulas, você pode ouvir alunos falando

sobre a divisão da riqueza e do poder por classes nos EUA. Ao mesmo tempo, pode ouvir outros dizendo que essa desigualdade não é grande coisa. Quer eles reconheçam ou neguem a divisão de classes, o preconceito racial, ou a desigualdade sexual, poucos percebem que a história apresenta limites e tarefas para a transformação. No momento seguinte, você ouvirá sobre sua noção de opressão, talvez desgosto, desapontamento ou até o cinismo, pelo fato de que um país que proclama a democracia deve ser pleno de desigualdade, fraude e elitismo. Pouco depois disso, alguns alunos estarão defendendo o Sonho Americano apaixonadamente, enquanto outros o criticarão como um mito que não funciona. Em minha faculdade, um professor ouvirá dos estudantes todas essas afirmações contraditórias e deve projetar uma pedagogia que se insira nessa confusão.

Isso reitera, creio eu, a potencialidade e os limites da educação libertadora. Se o curso é iluminador, ele ativa a potencialidade criativa, na medida em que se vincula a outros esforços para a transformação na sociedade. Além disso, cada curso é apenas parte de uma longa experiência educacional. Volto a indagar se os professores em minha sociedade sentem a necessidade de resultados imediatos, em sala de aula, para sustentar-lhes a confiança e a moral. Talvez os professores nos EUA sejam por demais impacientes, devido à nossa cultura comercial e individualista: sérios apuros, mudanças dinâmicas, curas rápidas, métodos práticos, soluções controláveis, como se os problemas da sociedade pudessem ser resolvidos rapidamente, ou numa mera sala de aula. Há algo de grandioso nessa impaciência, porque ela nos faz avançar na direção das respostas, de modo que ela não é só uma armadilha que pode levar a soluções falsas ou ao ceticismo, na ausência de respostas fáceis.

PAULO: Mas há outro ponto nesta questão do individualismo, meio ambiente e pedagogia. Não sei se, como americano, você concordará comigo, se eu tomo o meio ambiente como um instrumento determinante, que configura nossa circunstância cultural. Por exemplo, o grande número de livros que encontramos na bibliografia norte-americana sobre “como ser feliz”, ou “como ser feliz fazendo amor”, ou “como conseguir um bom emprego”, ou “como fazer amigos”; às vezes penso que isto seria um bom tema de tese: fazer uma pesquisa sobre todos os livros de autoaperfeiçoamento que saem, a cada ano, nos EUA. O

projeto poderia ser o de fazer uma análise ideológica dos livros. Por um lado, eles estimulam intensamente o individualismo; por outro lado, são uniformemente prescritivos.

IRA: Concordo. Além disso, diversos programas de autoaperfeiçoamento tornam-se moda e são seguidos por multidões — portanto, as pessoas se envolvem num exercício de massa pelo aperfeiçoamento através do apelo ao individualismo. Você vê o autoaperfeiçoamento como uma interferência à consciência crítica? Será que esse fenômeno norte-americano de respostas individuais bloqueia o caminho do *empowerment* social?

PAULO: Exatamente! Esse tipo de literatura e de esforço cultural é o polo oposto a um esforço crítico pela transformação social.

IRA: Imagine só as complicações, aqui nos EUA, quanto à noção de *empowerment* da classe social. Este era um rico território habitado por povos nativos, cuja tecnologia não resistiu à pólvora e às moléstias europeias. Os colonizadores brancos tomaram as terras dos índios americanos, exterminaram-nos e, depois, milhões de escravos negros desenvolveram, à força, nossa agricultura, enquanto milhões de imigrantes brancos pobres vieram aos borbotões para as novas fábricas. Um empreendimento enorme como esse exigia grandes expectativas, grande capacidade de crueldade e de imposição de privações, bem como coragem para suportar as privações e a crueldade. Essa experiência histórica baseava-se nos sonhos particulares de prosperidade e liberdade, e não em ideias de classe, como na cultura europeia e latino-americana.

Os sonhos de liberdade e prosperidade, presentes nos escravos e nos imigrantes, bem como nos senhores de escravos e nos capitães de indústria, moldaram esta sociedade. Libertar-se da escravidão ou da esmagadora pobreza da vida nas antigas fábricas era o grande sonho sobre o próprio futuro ou o futuro dos filhos. A transformação era exigida pela nossa experiência histórica. Mas a privatização dessa exigência e o desvio de seus aspectos sociais criaram, entre outras coisas, um amplo mercado para os livros sobre o esforço pessoal, organizações populares fracas e incapazes de limitar o poder destrutivo dos monopólios, e um problema para a educação dialógica.

PAULO: É absolutamente necessário dizer como este país fantástico e esta realidade tremendamente contraditória estão também cheios de surpresas e riquezas. Deve ser mais fácil para mim do que para você ver e falar sobre essas coisas, porque sou brasileiro, um estrangeiro que observa de fora, e você é norte-americano. É um erro, um *grande* erro, pensar que tudo nos EUA está estabilizado. Não! Isso seria impossível! Antes de mais nada, *nenhuma* realidade é estável. Por exemplo, não é fácil encontrar cidade tão estimulante, tão cheia de criatividade como Nova York. O que me fascina nos EUA é a convivência do mito com a realidade — como eles vivem conformadamente juntos. O Bem e o Mal, o Diabo e o Anjo numa só cultura, numa relação tão próxima, enredados numa tremenda vitalidade.

A primeira vez que vim aos EUA, vim por causa de Elza, minha mulher. Quando fui convidado, disse a Elza que não viria, porque eu não teria nada a aprender num país tão imperialista. Elza me disse sorrindo: “Como você é contraditório e ingênuo. É impossível pensar que este país seja apenas imperialista. É impossível que seja só isso. Você tem muitas coisas para aprender lá.” Imediatamente ela me convenceu, e vim aos EUA. Desde então, nunca parei de vir. Venho todos os anos, e sempre aprendo alguma coisa — ainda que seja apenas como é difícil aprender sobre esta cultura!

IRA: Mesmo nascendo aqui, e tendo crescido aqui, também é muito difícil aprender como funciona esta sociedade. É um país imenso, com extremas diferenças regionais, climáticas, raciais, religiosas e de classes. A sólida cultura do autoaperfeiçoamento, por exemplo, sempre coexistiu com movimentos periódicos de transformação social. Em nossa história, o espírito de iniciativa tem sido a ideologia predominante, mas também tivemos períodos de grande sublevação política, em que o tecido social teve que ser refeito. Tivemos várias ondas de libertação feminina, décadas de ação pela igualdade racial, movimentos trabalhistas e eras de reformas educacionais progressistas. Este livro falado que estamos fazendo apoia-se nos ombros dos movimentos igualitários dos anos 1960. Aquela era política moldou-me, e a muitos outros, no que diz respeito ao pensamento sobre a escola e a sociedade. Em alguns momentos, o sonho de liberdade é uma visão coletiva e, também, uma ideia que vê chegada a sua hora. Então, o Sonho Americano individualista e a utopia do autoaperfeiçoamento são

absorvidos pelo movimento. Quando eu era estudante, nos anos 1960, era comum lutar pela transformação social e individual ao mesmo tempo. A restauração conservadora dos anos 1970 destruiu esse casamento político da mudança pessoal e social, promovendo a infame “década do eu”.

Em termos de aumento do poder da classe social através da pedagogia, quero levantar um outro tema, aqui: a questão do educador enquanto “artista”. Este papel da arte no ensino transformador me interessa imensamente, e por isso gostaria de dizer alguma coisa sobre ele antes de ouvir seu ponto de vista.

Dizer que o professor é um artista pode facilmente levar a equívocos. Os artistas trabalham com materiais previsíveis, como óleo, mármore ou música. De que maneira os professores são escultores, pintores, regentes e compositores? Um modo como percebo esse aspecto estético do ensino é a avaliação da sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens. Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro escolar que diz como é comportar-se bem ou comportar-se mal. Esse roteiro dramático é a relação tradicional entre as autoridades que supervisionam e os alunos alienados. O professor tem que estudar esse roteiro para a classe, ver como os dados limitadores se expressam concretamente, e então decidir quais os dados que mais contribuem para iniciar a transformação crítica. A partir desses pontos de acesso ao interior da situação, o professor tem que tornar a pintar ou tornar a representar o material que conhece da cultura estudantil ou do objeto a ser estudado. Essa nova apresentação de um tema estudantil, de um contexto acadêmico, ou de um momento da sociedade, é o problema ou a codificação proposta como pesquisa para a classe. Este é um processo engenhoso: a recomposição de uma cena, a partir de materiais previsíveis, sob a forma de uma investigação crítica perturbadora; a orquestração de um prolongado estudo com muitos instrumentos tocando simultaneamente, em tons diferentes e em ritmos diferentes.

Em sala de aula, tenho necessidade de engenho criativo para ajustar a pedagogia a cada novo grupo de alunos. No início de cada curso, tenho que começar uma série de exercícios que desenvolvam a alfabetização crítica dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolvam meu conhecimento dos alunos. Se

aprendo logo os temas e palavras-chave a partir de sua consciência, tenho então que problematizar esse material a fim de que eles e eu possamos adquirir uma avaliação sistemática sobre ele. Estou me referindo a situar a alfabetização crítica dentro dos temas e da linguagem dos alunos, mas acho que modelos criativos para o estudo de temas acadêmicos também exigem que o professor seja um artista. Por exemplo, seu amigo professor de física, no Brasil, foi criativo quando pediu aos alunos que pesquisassem a consciência da gente do povo como forma de iniciar um curso de história da ciência. A reformulação do conhecimento acadêmico para que ele abranja a posição subjetiva dos alunos requer muita imaginação por parte do professor. Por outro lado, outra dimensão criativa é incluir uma crítica da sociedade nessa reformulação.

A ruptura criativa da educação passiva é um momento tão estético quanto político, porque exige que os alunos “re-percebam” sua compreensão anterior e que, junto com o professor, pratiquem novas percepções como aprendizes criativos. Talvez nos possamos considerar dramaturgos, quando reescrevemos os roteiros dramáticos da sala de aula, e reinventamos roteiros libertadores. O programa de estudo é tanto um roteiro quanto um currículo. A sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação. Ela não é só um palco e uma representação e não é só um modelo de pesquisa, mas também um lugar que tem dimensões visuais e auditivas. Lá ouvimos e vemos muitas coisas.

Como ajustar os sons e as imagens desse momento para estimular a atenção crítica dos alunos, com a qual não estão familiarizados? Em termos de substância verbal, penso em estetizar a sala de aula através de expressões vocais variadas. As vozes humanas falam de muitas maneiras — perguntas, afirmações, generalizações, especificidades, imagens, comédia, *pathos*, sarcasmo, mímica, sentimentalidade etc. Quanto dessa substância aparece num curso? Quando aparece a comédia? Onde está o sentimento profundo?

Deixe-me ser concreto com relação a essa questão da substância verbal. O roteiro dramático da sala de aula tem um professor falando *muito alto* sobre assuntos que interessam de forma marginal aos alunos. O currículo estranho e as relações autoritárias da sala de aula exigem que o professor fale alto e fale muito, para atrair alguma atenção, em face da resistência dos alunos. Por outro lado, se

os professores estão acostumados a falar muito, e muito alto, os alunos estão acostumados a dizer muito pouco, e em voz muito baixa.

PAULO (*rindo*): É assim mesmo, na sala de aula.

IRA: Se sou o professor, entro na sala de aula com uma voz forte e tenho muito o que dizer; falo as palavras nitidamente destacadas umas das outras, para facilitar as anotações. Agora, se sou aluno, entro na sala de aula falando o menos possível, na voz mais baixa possível, embrulhando as palavras, porque de fato ninguém está me escutando ou tomando notas do que tenho o que dizer, ou se preocupando com alguma prova baseada em minhas palavras.

Se, como professor libertador, sei que assim é que acontece, começo minha inversão criativa no momento de falar. Modulo a voz em ritmo de conversa, mais do que em tom didático ou de conferência. Ouço atentamente cada pronunciamento dos alunos, e peço que os demais alunos também ouçam quando um de seus companheiros fala. Não começo minha réplica logo depois que o aluno termina sua *primeira* frase, mas peço que fale mais sobre o assunto. Se me perguntam o que penso, digo que terei prazer em dizer o que penso, “mas por que mais algumas pessoas não falam a respeito do que o aluno acabou de dizer, quer concordando, quer não?” Se não tenho uma resposta ao que o aluno disse, ou não entendo uma série de comentários dos alunos, e não consigo inventar, de momento, as questões que esclareçam o assunto, vou para casa, penso a respeito e, na aula seguinte, começo a partir daquilo que o aluno disse antes, para mostrar-lhes a importância das afirmações que fazem. Essas breves intervenções opõem-se à dominação verbal que tem levado os alunos a resistirem ao diálogo. Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula. Penso que, aqui, a arte é a reinvenção verbal, a recriação vocal através do diálogo.

O silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. Reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva.

O humor é, também, um importante elemento de criação, como uma comédia entre alunos e professores, e não só como atuação cômica de um

instrutor engraçado. Um dos momentos mais engraçados e reveladores, para mim, é a capacidade dos alunos de caçoar e imitar seus superiores. Quando ando pelos corredores da minha faculdade, fico ouvindo, dissimuladamente, as conversas dos alunos, para aprender como falam entre si. Ouço-os ridicularizando os professores, os patrões etc., numa mímica maravilhosamente criativa. Se lhes peço, na aula, para escrever a exposição introdutória que fiz *para eles* no início do curso, são capazes de realizar boas interpretações de uma fala professoral. Também são capazes de ler essa fala didática nos textos que escreveram com uma viva caracterização. Eles sabem como parecer professores.

PAULOS (*rindo*): Sim, eles sabem como falamos.

IRA: Ainda assim dizemos, muitas vezes, que não conhecem o inglês padrão e as regras gramaticais, mesmo quando conseguem imitar um professor. Eles sabem alguma coisa dessa linguagem oficial das autoridades. Não a empregam ou estudam aplicadamente, porque o uso correto da língua não lhes é orgânico, não pertence a seu desenvolvimento subordinado na escola e na sociedade. Eles representarão em linguagem padrão nos momentos criativos, quando quiserem. Este é um exemplo da estética crítica que os professores enquanto artistas têm que fazer aflorar.

PAULO: Concordo inteiramente com você sobre esta questão do professor como artista. Acho que você fez uma análise muito interessante da natureza estética da educação. Só acrescentaria dois elementos.

Um deles é que não importa se a educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos — a educação tem a ver com um processo de formação permanente.

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Nesse aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disso, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode

acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente.

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.

Todas as coisas que você disse, também, participam dessa estética de conhecimento e formação. Os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura — podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino.

Penso que a natureza estética da educação não significa que isso ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: “Olá, como vão?”, você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas — momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-lo melhor.

5

EXISTE UMA “CULTURA DO SILÊNCIO” NOS EUA? OS ALUNOS NORTE-AMERICANOS, VIVENDO NUMA DEMOCRACIA ABASTADA, PRECISAM DE “LIBERTAÇÃO”?

IRA: PAULO, HOJE GOSTARIA DE LEVAR mais longe a discussão sobre como situar um programa libertador aqui, na minha cultura. Alguns professores norte-americanos questionam se o método dialógico poderia ou deveria ser aplicado nas salas de aula dos EUA. Eles sabem que sua epistemologia evoluiu no Terceiro Mundo sob condições políticas e econômicas muito diferentes das dos EUA, do Canadá e da Europa. Por ora, gostaria de focalizar a sociedade na qual ensino, os EUA. As diferenças entre os EUA e o Brasil invalidam o método nas salas de aula norte-americanas? A educação dialógica pode dar certo aqui, no Norte próspero, cuja cultura é tão diferente da da América Latina?

Além de se perguntarem se a epistemologia libertadora só funciona no Terceiro Mundo, os professores norte-americanos questionam até se ela é necessária. A educação dialógica enfatiza o desenvolvimento de relações democráticas na escola e na sociedade. Seria essa uma preocupação peculiar aos professores do Terceiro Mundo, que vivem, frequentemente, sob regimes militares? Os professores e os alunos norte-americanos não vivem numa ditadura. Esta sociedade é uma democracia constitucional sem golpes militares. Portanto, a ênfase da educação dialógica na liberdade pode estar culturalmente ligada à política autoritária do Terceiro Mundo.

Os professores daqui veem, também, uma sociedade abastada, uma sociedade de consumo muito complexa e eletrônica. Seus alunos podem ascender socialmente e querem fazê-lo numa cultura que, de modo geral, percebem como

democrática. Os professores se perguntam se as noções de libertação, *empowerment* e “cultura do silêncio” se encaixam nesta realidade. É razoável aplicar esse tipo de pedagogia aqui, com seu vocabulário de dominação e opressão?

Estas perguntas são válidas e importantes. Tais dúvidas podem interferir com a capacidade ou o desejo do professor de testar os métodos libertadores. Talvez eu devesse começar falando de minha própria experiência como professor norte-americano.

PAULO: Sim, está bem: você diz algumas coisas e eu, depois, acrescento algumas reflexões.

IRA: Percebo, de fato, uma “cultura do silêncio” em minhas classes de gente comum. Esses estudantes universitários, alguns recém-saídos do colegial, outros trabalhadores adultos que frequentam cursos noturnos, são, na maioria, brancos, e os primeiros de suas famílias a fazer um curso superior. Os alunos mais jovens saem de colégios superlotados e quase sempre não sabem muito bem o que querem da universidade, mas os empregos ruins agora disponíveis são piores do que estar na escola. Os estudantes mais velhos vêm em busca de diplomas em administração, computação, tecnologia ou enfermagem, tendo em vista o mercado de trabalho, impacientes com os obstáculos a suas carreiras. É comum, para mim, entrar numa sala de aula e encontrar alunos tão alienados que se recusam a falar durante o curso. Minha experiência com estudantes retraídos também é relatada por outros professores.

A “cultura do silêncio” a que me refiro tem várias dimensões, inclusive uma reação agressiva dos alunos, que a torna semelhante e diferente do silêncio dos trabalhadores, camponeses e estudantes que você descreveu na *Pedagogia do oprimido*. Um elemento é a internalização dos papéis passivos, que a sala de aula tradicional reservou para os alunos. A pedagogia oficial os constrói como personagens passivos-agressivos. Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada

às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula.

Esse retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido. Alguns alunos silenciosos fazem anotações e acompanham a voz do professor diligentemente. Outros sentam-se em silêncio e devaneiam, desligados das condições intoleráveis da sala de aula. Outros sentam-se com raiva, provocada pela imposição, sobre eles, do tédio e da ortodoxia. Esses silêncios são variações da alienação produzida pela pedagogia da transferência-de-conhecimento nas escolas e faculdades norte-americanas.

Uma segunda dimensão dessa cultura do silêncio é seu lado agressivo, a agressão visível dos alunos em resposta a ela, agressão pela imposição do ensino passivo. É uma realidade, inadequadamente denominada “cultura do silêncio”. Acho que a frase “cultura do silêncio” sugere uma tolerância passiva à dominação. A resposta passiva à pedagogia autoritária é verdadeira enquanto *um* dos aspectos da sala de aula. Existe, também, a resistência agressiva e negativa.

A agressão é inevitável, porque a passividade *não* é uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma “violência simbólica” na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações e inglês padrão, que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação, declarando-se democrático, enquanto, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade.

O *status quo* é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos. As vantagens da elite ocultam-se por detrás do mito das “oportunidades iguais”, enquanto o idioma da elite é chamado de “correto”, outro mito de violência simbólica contra o discurso coloquial, que torna inferiores os idiomas da gente do povo, línguas marginais. Com os meios de comunicação de massa, a propaganda de massa, as escolas e o mercado de trabalho, todos apoiando o mito da liberdade e a realidade da hierarquia, torna-se difícil ver as alternativas para “o modo como as coisas são e

devem ser”. No dia a dia, porém, é difícil render-se a tanta supervisão e impostura. Assim sendo, muitos dos que estão alienados escolhem uma resposta agressiva.

A violência simbólica das autoridades, no dia a dia e na escola, tenta ensinar as pessoas a desistir de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico. As escolas fazem crer que a forma de falar dos alunos é vergonhosa. Negam a subjetividade dos alunos, não lhes permitindo um contato crítico com sua realidade. No lugar do conhecimento subjetivo, existem informações e conceitos políticos oficiais tais como “autoconfiança”, “individualismo” e “subir na vida por si mesmo”.

O currículo oficial está cheio de louvores à democracia americana que contradizem a “cultura do silêncio”, e, assim, os alunos recebem algumas mensagens que estimulam sua rebelião. Além disso, a rebelião é provocada pelo próprio ato da violência simbólica, que empurra as pessoas no sentido de um silêncio que não é natural, e que faz com que alguns se rebelem. Se a violência do currículo oficial fosse um completo êxito, não haveria problemas de disciplina nas escolas. Se funcionasse direito, Paulo, talvez você e eu não estivéssemos “falando este livro” agora. A desordem generalizada da escola indica que muitos alunos resistem ao processo. A passividade e a agressividade são, portanto, construções sociais. Os alunos são os objetos dessa construção, antes que tenham idade suficiente para entendê-la direito e contestá-la eficientemente. Um segmento dos alunos é jogado numa aceitação passiva; outro grupo não jogará conforme as regras, mas também não se rebelará; um terceiro grupo sabotará as regras através da agressão aberta. Esta agressão é comum nas salas de aula norte-americanas e é o elemento que se opõe à “cultura do silêncio”. Talvez seja bom chamar essa rejeição agressiva do silêncio de “cultura da sabotagem”. Os alunos que sabotam a violência simbólica do currículo estão defendendo sua autonomia, frequentemente de modo autodestrutivo e confuso. Mas, não obstante, estão respondendo defensivamente ao regime que lhes é imposto.

Seu comportamento agressivo interfere na transferência-de-conhecimento. Muito frequentemente, sua confrontação é a sabotagem verbal. Para ter uma visão clara da política do discurso, aqui, quero precisar qual é a voz didática contestada por essa agressão estudantil. Você já falou antes, Paulo, da

“sonoridade sonolenta” da voz professoral, a voz narrativa do educador “bancário” que canta para os alunos dormirem, enquanto preenche os espaços vazios de suas mentes com camadas de conhecimento. Essa voz de cantilena procura transferir o currículo oficial, do professor e dos compêndios, para o aluno. Ela procura acostumar os alunos a aceitar ordens e a negar seu próprio pensamento crítico.

Essa voz didática é também autossabotadora. É um convite a ouvir com indiferença e a resistir; por si só, incentiva a desatenção. O currículo tradicional exige que os professores preencham o horário de aula com matéria que não é criticamente atraente ou digna da atenção de uma hora inteira. Assim sendo, qual o resultado? O professor cai numa voz sonora maçante para si mesmo e para os alunos e, de certa forma, incentiva a dispersão deles. Até mesmo os auxilia no papel de ouvintes desinteressados. Certas falas, no correr de uma preleção, são esplêndidos exemplos disto. O professor enfatizará, oralmente, aquelas poucas palavras que importam, numa frase ou num parágrafo. Ao destacar certos substantivos, verbos ou adjetivos com uma voz mais enérgica, o professor está mandando sinais aos alunos sobre as poucas palavras-chave que devem lembrar ou anotar e que, mais tarde, aparecerão como alternativas em testes de múltipla escolha. Os alunos sabem que podem ignorar a exposição e só ouvir as ênfases periódicas, quase sempre os casos nominativos das frases faladas, em que se mencionam nomes, lugares e datas. Esse exercício repulsivo e quase imbecil na sala de aula convence muitos alunos a se refugiarem no silêncio. Em outros alunos, provoca raiva, levando-os a sabotar o processo. A “cultura da sabotagem” enfrenta a violência simbólica da escola, com sua própria violência simbólica. O grau de resistência ou agressão estudantil tem-se tornado uma crise para o *establishment*, apesar de os movimentos estudantis dos anos 1960 já pertencerem ao passado.

Essa crise produz um impasse em inúmeras salas de aula nos EUA. Alunos que não cooperam e autoridades intransigentes têm lutado entre si até a exaustão. Muitos alunos que sabem como sabotar o currículo não são capazes de mudar a educação em favor de sua própria liberdade construtiva. Suas aptidões são francamente negativas. Eles não sabem como fazer exigências organizadas de mudanças. Em vez disso, ou são cada vez melhores em agredir e sabotar, ou caem

em silêncio ainda maior, ou consomem mais drogas e álcool. Os mais agressivos gritam na aula, fazem piadas, jogam coisas, chegam tarde, vão embora antes do tempo, andam pela sala durante a aula, ouvem rock nos fones de ouvido, comem em classe, não fazem lição de casa, contratam outras pessoas para fazer seus trabalhos etc. É muito difícil ensinar com esse nível de resistência. A desordem desmoraliza tanto o professor como os outros alunos. Essa crise provocou o surgimento de importantes relatórios sobre reformas educacionais a partir de 1983, pedindo soluções de “endurecimento”, punições mais duras pelos professores e diretores de escola. Mas a alienação não pode ser enfrentada através de uma pedagogia passiva ou de uma autoridade mais dura. Ela requer uma pedagogia de contra-alienação, uma pedagogia criativa e crítica, que esteja do lado da subjetividade do aluno.

As condições em que lecionamos nos EUA deterioram-se ano após ano. A onda de reforma da “excelência”, lançada pela campanha de Reagan, em 1983, ofereceu antirrespostas autoritárias. No Brasil, a situação é semelhante?

PAULO: Em primeiro lugar, acho que as condições que você mencionou, como a “cultura do silêncio”, ou a “cultura da sabotagem”, são expressões de algo maior. Mais uma vez, temos que pensar em modos de evitar confundir uma coisa com a razão de ser das outras coisas. É importante saber por que os alunos fazem o que fazem. Em segundo lugar, pelo menos de maneira geral, acho que a atitude agressiva dos estudantes norte-americanos não se encontra facilmente no Brasil. Tanto quanto posso relatar, desses quatro anos no Brasil após dezesseis anos no exílio, temos alunos que, de forma muito ideológica, esperam pela fala do professor. É uma contradição muito interessante: por um lado, esperam o discurso do professor e, por outro, estão muito alerta, lutando contra a falta de liberdade.

IRA: Como é que eles lutam contra a falta de liberdade no Brasil?

PAULO: É completamente diferente desse tipo de desintegração que você descreve aqui agora. Lutam, dentro de suas organizações, contra a falta de liberdade, sobretudo no contexto da sociedade como um todo, contra o governo, por exemplo. Lutam, de forma organizada, contra certas coisas como o aumento de mensalidades das universidades particulares. Se frequentam uma universidade

do Estado, exigem que o governo dê mais dinheiro às faculdades. É diferente, trata-se de uma oposição política e organizada.

Mas não sei se estou sendo muito ingênuo ou não, no que diz respeito a essa questão de sabotagem, porque nunca enfrentei essa situação em nenhuma das escolas ou universidades que visitei nos EUA. As diferentes faculdades em que trabalhei aqui nos EUA foram lugares privilegiados. Nunca tive de enfrentar, em qualquer dessas situações privilegiadas, o tipo de circunstância agressiva de que você falou.

Mas a situação que vivo com os alunos, aqui, não é uma situação normal.

Suponho que os alunos que vêm aos seminários que ofereço estão pagando muito caro para assisti-los. É claro que pagam muito pelos cursos também. Eles vêm aos seminários porque querem, e não porque são obrigados a vir. Os seminários não são parte obrigatória do currículo regular. E finalmente, sou brasileiro, um professor estrangeiro, portanto minha situação é diferente daquela que você e os outros professores norte-americanos experimentam em sala de aula.

Mas acho que se eu fosse um professor regular aqui e tivesse de enfrentar o tipo de rebelião que você descreve, tentaria discutir com os alunos o porquê dessa sabotagem. Agora, não assumiria uma atitude de medo em relação a eles. Não, não, nós temos que tomar a rebelião como uma coisa absolutamente concreta e indagar-nos em classe sobre suas razões. Eu poderia, por exemplo, dizer aos alunos: “Muito bem, vocês não estão só me provocando, como ao grupo inteiro. Isso é um fato. Neste momento, quero convidar a todos para uma espécie de parêntese em nossa sessão de hoje. Coloquemos um parêntese em torno do assunto que deveríamos ter examinado hoje. Em vez da matéria que planejávamos ver, gostaria de tomar a própria rebelião, agora, como objeto da nossa curiosidade. O que estamos querendo, realmente, ao fazer isso? E por que estamos fazendo isso?”

Gostaria de pedir sua opinião sobre isso, Ira, como você resolveu esta situação nos momentos em que a enfrentou. Acho que, no momento em que focalizamos com seriedade a rebelião, não por medo, nós a desafiamos para entendê-la melhor. Os alunos terão que escolher entre duas reações. A primeira será, simplesmente, aumentar a rebelião. A segunda é ficarem tão surpreendidos

que percam o impulso de rebeldia. Que mais pode fazer um professor? Expulsar os alunos? Talvez o professor tenha um medo físico de fazer isso. Entrar na atmosfera de rebelião e tentar conter a explosão talvez exija mais do professor do que ele pode fazer fisicamente. É isso que pergunto a você agora, a partir da sua experiência pessoal e da de outros professores aqui nos EUA.

IRA: O que você disse até aqui faz sentido. Uma forma de dirigir a explosão é pôr de lado a matéria do dia, porque os alunos já a colocaram de lado por você. Depois, desafiar os alunos a discutir o seu próprio desafio. Se você fizer isso funcionar, sairá da experiência com uma classe interessante e uma comunicação professor-aluno mais forte. Em alguns momentos, quando uma de minhas classes resistia fortemente ao trabalho, fiz o que você sugeriu. Eu “parei a música”, como dizemos aqui, perguntei o que estava acontecendo e comecei um diálogo sobre por que não podíamos continuar com o trabalho. Lembro-me dessas tentativas como êxitos parciais. Mas, também, o nível de sabotagem que enfrento na minha faculdade raramente tem sido tão alto a ponto de não permitir algum apelo crítico aos alunos. Tive, contudo, umas poucas classes que se opunham a qualquer disciplina e a qualquer apelo crítico. Alguns grupos não podem ser tratados delicadamente.

Quando tenho um aluno desordeiro, eu o fiscalizo para ver até onde vai. Olho em sua direção e faço um contato visual e verbal para deixá-lo saber que percebi e que quero que a desordem pare. Se o olhar não funciona, então digo-lhe alguma coisa. Se o aluno não para, digo algo mais e mais alto. Se isso continua, talvez tenha que parar a aula e pedir que o aluno se retire. Tento não interromper a aula durante muito tempo, para fazer um confronto que nos esgota, a mim e aos outros alunos.

Se a desordem é grave, peço que o aluno me veja depois da aula, quando tenho uma conversa muito franca, demonstro meu desagrado e exponho claramente as regras de comportamento. Peço que o aluno deixe o curso, se sua reação a minhas palavras for ambígua. Se o aluno reage positivamente, convido-o a voltar. Algumas vezes insisto em que o aluno fique uma aula ou uma semana sem frequentar o curso, fazendo algum trabalho fora, enquanto pensa sobre como se comportar na aula. Habitualmente tenho certo número de alunos que não são aceitos de volta no curso.

Em algumas classes, há pequenos grupos de alunos desordeiros que ou expulso, ou peço que trabalhem sozinhos fora da classe. É mais fácil para mim do que para os professores nos colégios e ginásios, porque tenho menos aulas, menos alunos, e muito menos alunos agressivos para enfrentar. Também estou tratando com adultos, que não têm de frequentar a escola por obrigação legal.

A resistência pode ser um dos pontos de partida para ver alguma diferença entre as situações dos EUA e do Brasil. Ainda assim, essa diferença pode fazer com que a necessidade de uma pedagogia dialógica seja mais urgente aqui, por causa da resistência dos alunos aos métodos tradicionais. Eu deveria dizer que as aulas dialógicas que experimentei não são respostas mágicas para um curso bem-sucedido. Elas não podem converter, instantaneamente, a alienação e a desordem em paz e harmonia. Os resultados têm sido animadores, mas variados. Há algumas escolas onde as condições são tão ruins que mudanças mais globais são necessárias para poder apoiar as mudanças feitas dentro de uma só sala de aula.

PAULO: Por que você não fala um pouco mais sobre os problemas de resistência em sua cultura, para esclarecer o que os professores enfrentam em sala de aula?

IRA: O problema da sabotagem estudantil é um problema predominantemente da escola de segundo grau (*high school*) nos EUA. Depois vem o problema dos últimos anos do primeiro grau (*junior high school*) e, a seguir, das faculdades municipais. A sabotagem estudantil está presente nas escolas de segundo grau nas áreas urbanas e suburbanas. Devo acrescentar que há muitas escolas que são ordeiras, talvez até ordeiras demais! Visitei uma *junior high school* desse tipo em Massachusetts: não se ouvia ruído algum dentro ou fora das salas de aula, e tive que perguntar se a escola estava tendo aula aquele dia. Mas pode-se encontrar a resistência estudantil passiva ou agressiva tanto na Dakota do Norte quanto na cidade de Nova York. Visitei uma escola de segundo grau num subúrbio de classe média de Long Island e encontrei desordem e vandalismo. Na escola de segundo grau do meu bairro, em South Bronx, a biblioteca acaba de ser incendiada. A agressão, nas escolas de segundo grau urbanas, é notória devido ao problema racial. As zonas centrais das cidades são, cada vez mais, habitadas por não brancos, enquanto o corpo docente continua

sendo branco e de classe média, na grande maioria. Isso cria mais ressentimento nos alunos.

Nas universidades de elite, encontra-se tanto o retraimento passivo como a participação ativa no currículo, porque esses lugares ricos têm regras de comportamento muito rígidas quanto a isso. Eles parecem muito bons. Isso também ocorre, nos graus inferiores, com as escolas particulares e públicas dos distritos mais ricos. Quanto mais de elite a escola é, mais ela comunica aos alunos que eles têm uma meta a atingir e, portanto, existe uma razão para aturar o currículo. Jogar de acordo com as regras, numa escola de elite, pode ser compensador no futuro.

Mas nos distritos escolares pobres e nas faculdades municipais desaparelhadas, os alunos veem o futuro já no presente, uma vida de dificuldades, de desinteresse, e sem objetivos. O observador mais sensível da onda de reformas de 1983, TheodoreSizer, verificou que a “classe social” era a mais importante variável isolada entre escolas. Ele escreveu, depois de ter visitado escolas de segundo grau por todo o país: “Conte-me sobre a renda das famílias de seus alunos, e eu lhe descreverei sua escola.”¹⁴ As desigualdades de classe e de raça não são nenhum mistério para os ressentidos estudantes comuns. Aqueles que são agressivos dizem que atuar segundo as regras é coisa de bobo. Não se tem muito a ganhar sendo bom, então por que comportar-se bem? Este sentimento está presente em muitos dos meus alunos de faculdade, que veem as salas desaparelhadas e sabem que essa educação não os leva a sério, não pode ser uma credencial séria na sociedade; por que então deveriam levá-la a sério? Adicionada à frustração prolongada do aluno na escola de segundo grau, a faculdade sem recursos suficientes gera mais ressentimento.

A verdade é que os alunos estão, em grande escala, alienados, entediados e não dispostos a cooperar, mesmo quando são “bem-comportados”. Quem irá festejar seu tédio ou sua passividade? A maior parte de meus alunos na faculdade não é agressiva e não é cooperativa em classe. Espera que o professor fale e faça todo o trabalho e a deixe em paz para copiar o que deve ser decorado. Alguns deles poderão reagir a uma aula libertadora, dialógica. Mas, de maneira geral, começam alienados, e muitos assim permanecem até o fim.

PAULO: É interessante vermos novamente, Ira, como a educação sistemática e formal, apesar de sua importância, não pode ser, realmente, a alavanca da transformação da sociedade.

Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a essas questões de disciplina e alienação.

Enquanto você falava, eu estava pensando, por exemplo: como um professor que leciona há vários anos, tentando ser, para os alunos, um exemplo muito concreto de professor radical e democrático — como ele pode, depois de cinco anos, cair no desespero ou no ceticismo. Porque, de fato, as duas hipóteses de desespero e ceticismo são tentações constantes que sofremos, ou a que estamos expostos ao nos debatermos com os problemas concretos da educação.

Precisamente porque a educação *não* é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. O que devemos fazer, creio eu, desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente conscientes dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada da educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos, no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo.

Eu poderia dizer para você, Ira, e para os leitores de nossa conversa, que estou ensinando desde os dezenove anos, quando ainda estava no colegial, porque comecei tarde. Isso era quando eu ensinava sintaxe portuguesa. Naturalmente, tive de início meu otimismo ingênuo, que comecei a controlar através da minha

prática. Isto é, quanto mais era professor, mais entendia o que significava ser um professor. E agora, por exemplo, que a educação é meu principal campo de ação, ainda não me sinto tentado pelo desespero ou pelo ceticismo. Como vejo claramente os limites à minha frente, eu “me ajudo” a evitar essas duas tentações. Conhecer os limites da educação não me levou a reduzir minha atividade nessa área, mas, pelo contrário, ampliou meus objetivos políticos. Mas, sobretudo, ampliei meu trabalho político fora das escolas. Percebi a necessidade de agir onde as alavancas da transformação de fato existem. Portanto, esse desejo de trabalhar tanto fora como dentro da educação formal, nos bairros, por exemplo, não diminuiu meu desejo de educar: apenas ofereceu um novo caminho para realizá-lo.

Conhecer os limites reais da educação formal na sociedade ajudou-me a redirecionar meu trabalho. Sobre esses limites, poderia dizer concretamente que, quando estou com um grupo de vinte ou quarenta alunos, aqui ou no Brasil, discutindo algum aspecto da realidade para tentar desvendá-lo, até mesmo quando estou discutindo o próprio processo de educação, não estou pensando que, quando me despeço dos alunos, terei 25 novos revolucionários! Não, não. *(Rindo)* Mas o que poderemos ter, ao fim do seminário, é um aumento da curiosidade das pessoas. Talvez os tenhamos estimulado a se tornarem mais conscientes das contradições da sociedade. Alguns deles talvez comecem a se perguntar com quem estão, politicamente, e contra quem estão. Talvez, uns poucos fiquem mais firmemente engajados no processo de transformação. Isto é o que eu posso fazer, enquanto professor, porque isto é o que a *educação* pode fazer, no nível de nossa ação nas escolas e nas faculdades.

Em função desses limites, procuro também ter tempo, no Brasil, para trabalhar como educador e como político, fora do espaço institucional ou oficial das escolas. Procuro trabalhar dentro dos movimentos sociais, com os trabalhadores. Às vezes, não tenho condições de trabalhar diretamente com grupos de trabalhadores. Então, trabalho com grupos de educadores que estão ensinando no meio dos trabalhadores. Agora, não disponho das horas que gostaria para este tipo de atividade. Isso não significa que é melhor parar de fazer coisas nas escolas. Em segundo lugar, também é importante assinalar que os que preferem trabalhar dentro do espaço das escolas têm de ser respeitados. Digo isso

porque às vezes as pessoas caem em posições sectárias e dizem que não deveríamos ter nada a ver com os professores que só trabalham dentro das escolas. Os sectários pensam que só eles são os verdadeiros ativistas, ou então pensam que os ativistas só deveriam trabalhar fora das escolas. Não. Os educadores dentro das escolas fazem um trabalho importante e devem ser respeitados por contribuir para a transformação social.

Para mim, não seria suficiente trabalhar apenas dentro das escolas. Nunca foi suficiente para mim.

Lembro, quando trabalhava em Recife, trinta anos atrás, que muitas vezes saía da universidade às seis ou oito horas da noite e ia diretamente para as áreas de classe baixa, onde tinha um encontro com quarenta ou cinquenta trabalhadores, para discutir, algumas vezes, a natureza da educação. Mas há os que preferem estar totalmente fora, ou totalmente dentro. Estão no seu direito.

O que é muito importante para mim, Ira, é como *não* trabalhar só, como conhecer os outros, como estabelecer relações para que possamos vir a um encontro e dizer: “Eu trabalho fora da escola, onde observo estas coisas, e será que alguma dessas realidades ajuda você, que trabalha dentro da escola, a realizar melhor a transformação?” Eu perguntaria: “Será que o que eu estou fazendo do lado de fora poderá ajudá-lo, amanhã, a fazer alguma coisa diferente daquilo que você está fazendo hoje? O trabalho que você faz dentro da escola pode me ajudar a realizar melhor a transformação do lado de fora?”

IRA: Os professores e ativistas que trabalham fora da educação formal tendem a ter menos dúvidas, porque sabem que estão mais perto dos centros de poder, das alavancas reais da transformação, como você disse. Isso não significa que os ativistas fora da escola estão mais satisfeitos ou estão alcançando mais, neste momento, do que os que estão dentro da sala de aula ou no *campus*. Isto é difícil avaliar numa época em que as forças conservadoras detêm a iniciativa.

Parte do desespero dos professores, agora, é que a educação está sendo um dos setores mais depreciados desta sociedade. Ela foi marginalizada depois dos anos 1960, para diminuir a contestação igualitária que se desenvolvia nos *campi*. Assim, da noite para o dia, os dias de esperança se transformaram em cortes de orçamento, demissões, e programas repressivos de retorno ao básico. Os professores que trabalham pela transformação, nas escolas ou nas faculdades,

quase sempre se sentem ali isolados, perguntando-se o que significa seu trabalho numa área tão depreciada da economia. A educação foi marginalizada pela reação conservadora aos anos 1960, precisamente devido a seu potencial político.

PAULO: É, isto é importante. Continue.

IRA: Nos anos 1960, os movimentos radicais vicejavam nas faculdades e, em certa medida, atingiram as escolas de segundo grau. Muitos estudantes contestavam a Guerra do Vietnã, o racismo dentro e fora do *campus*, ao mesmo tempo que a última onda de libertação feminina também tinha forte apoio no *campus*.

Os protestos organizados na área da educação abalaram o *establishment*, que, por sua vez, respondeu com uma longa contraofensiva, começando com Nixon e continuando através dos anos de Reagan. Tenho me referido muitas vezes a esta história, Paulo, porque é impossível entender a atual crise da educação nos EUA sem situá-la dentro dos últimos 25 anos.

Mesmo nos anos conservadores do governo Reagan, tivemos exemplos de educação promovendo a oposição. O movimento antinuclear e o movimento anti-intervencionista têm suas bases nos *campi*. Antes da gigantesca marcha às Nações Unidas, em junho de 1982, em Nova York, houve conferências de esclarecimento sobre o desarmamento nos *campi* de 151 universidades em novembro de 1981. No outono de 1984, realizaram-se em muitos *campi* comícios e manifestações contra a política de Reagan na América Central. Na primavera de 1985, houve ações agressivas contra o *apartheid* na África do Sul, em muitas faculdades, algumas com centenas de pessoas detidas e outras com acampamentos de protestos que duraram semanas. Esses movimentos se juntam aos que ocorrem fora da universidade, aos movimentos ecológicos, aos movimentos das mulheres e da Igreja, a favor da paz.

Por ora, seria sensato que qualquer professor libertador testasse as possibilidades de vinculações externas. Algumas vezes, pode-se pensar na vinculação como uma extensão da busca iniciada na aula. Algumas vezes, pode-se pensar nela como uma política paralela, distinta dos experimentos da aula, como atividades na escola ou na faculdade como um todo. Algumas vezes será trabalho fora do *campus*, numa comunidade ou numa instituição.

O que uma classe isolada pode fazer, ao vincular-se à política que se faz fora da classe, é limitado não só por administradores atentos e pelo programa padrão, como também pelo estranho grupo de alunos do curso. Os alunos de uma classe são uma amostra da população da escola. Os alunos não constituem um grupo autosselecionado favorável à transformação, à procura de uma tarefa política. Eles aceitarão a transformação libertadora de forma desigual. Grupos inteiros a rejeitarão. Assim, a capacidade do professor em liderar uma classe num projeto externo é necessariamente limitada pelo desenvolvimento desigual dos estudantes e por seus compromissos ideológicos diversos. Assim sendo, o processo didático na sala de aula não pode, por si só, refazer a sociedade. Ele pode fazer evoluir a curiosidade crítica; pode desenvolver o compromisso do professor e de alguns alunos com o objetivo da transformação. Mas é nos movimentos fora da escola que se reúne a maior parte das pessoas que sonham com a mudança social. Estar ciente disso ajuda a evitar a euforia e o desespero ao praticar a educação libertadora na sala de aula.

Enquanto pensava e falava essas coisas sobre os limites e o potencial das salas de aula dialógicas, no fundo da minha mente estava pensando sobre sua afirmação anterior. Portanto, tenho de voltar atrás e lhe perguntar uma coisa, Paulo. No momento em que você começou a responder à minha reflexão sobre a “cultura do silêncio” e a “cultura da sabotagem” aqui nas escolas dos Estados Unidos, por que você se sentiu incitado a discutir os limites da educação? Ou: por que a educação não é a alavanca da transformação social?

PAULO: Ah, sim, sim (*rindo*), essa é uma boa pergunta. Claro que quando disse aquelas coisas sobre os limites da educação, algumas palavras anteriores àquela reflexão não foram ditas. De fato, comecei num ponto lá adiante na estrada! (*Rindo*)

IRA: Você passou voando sobre o ponto de partida e aterrissou além da montanha. Fale sobre a montanha.

PAULO: Ao discutir os limites da educação, eu quis dizer que todos esses tipos de expressão cultural de que você falou — silêncio, alienação, sabotagem, agressão — têm algumas razões materiais muito, mas muito concretas na sociedade. E eu queria acrescentar que *não é* só através de nosso testemunho democrático que mudamos essas condições, embora nosso testemunho seja

exigido como uma força importante para realizar a mudança. Só as condições sociais podem explicar as reações dos estudantes em sala de aula, e para mudar essas condições é preciso mais do que nossa pedagogia democrática.

Digo “democrática” no sentido que estamos usando esse termo aqui: o professor libertador que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico, e não de modo autoritário, que dá o exemplo como estudioso crítico da sociedade.

Não será através de nosso testemunho, ou de nosso simples exemplo, que mudaremos as realidades sociais que originam o comportamento dos alunos em classe. Essas realidades estão arraigadas na sociedade e possibilitam as reações dos alunos em classe. Através da educação libertadora, podemos fazer algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudanças na sociedade global, mesmo que essas mudanças imediatas possam se tornar elementos de uma transformação mais ampla.

Se fosse possível mudar a realidade simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada *dentro* da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador! (*Rindo*) Porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria! Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola.

IRA: Concordo. Mas podemos discutir a educação como instituição que ajuda a construir o comportamento do aluno? Ou será que deveria dizer que o subsetor da educação ratifica e amplia a consciência que está sendo desenvolvida, de maneira generalizada, na cultura de massa? O currículo oficial procura consolidar uma consciência acrítica e dependente que é produzida por inúmeros mecanismos da sociedade. As relações sociais da educação estão conformes com a hierarquia da sociedade — algo que Bowles e Gintis chamaram de “princípio de correspondência”.¹⁵ Isso significa que a lógica da dominação se reproduz na escola, como em qualquer outra instituição, de modo que, quando buscarmos uma educação dialógica, estaremos, necessariamente, contradizendo a ideologia

dominante, interferindo politicamente na tarefa da escola de reproduzir a dominação. Creio ser esta uma contribuição concreta da aula libertadora para a transformação social. Eu creio. Você concorda?

PAULO: Sim. Mas gostaria de fazer a pergunta ao contrário, de inverter a pergunta, discutindo mais uma vez a transformação global. Acho que temos enfatizado nestas conversas a questão de que, embora não seja a alavanca da transformação social, a transformação em si, não obstante, é um evento educacional. A transformação nos ensina, nos modela e nos re-modela. Em segundo lugar, também estamos convencidos de que a educação ajuda muito a esclarecer, a desvendar as condições em que nos encontramos. Isso sugere, mais uma vez, o que propus anteriormente em nossas conversas: que também se deve pensar na educação libertadora como algo que acontece fora das salas de aula, nos movimentos sociais que lutam contra a dominação.

Ficou claro agora por que comecei com os limites da educação? Como se poderia saber as razões das reações dos alunos pelo silêncio ou pela sabotagem, a não ser ultrapassando os limites da educação e encontrando as origens e as soluções na política da sociedade? Como podemos mudar essas condições que desintegram a sala de aula, a menos que haja um movimento social para a transformação? Os professores que não reconhecem as raízes sociais desse problema ficam desarmados para compreender a difícil situação em que eles próprios se encontram.

Mas, Ira, a respeito dessas dificuldades no contexto norte-americano — a sala de aula norte-americana, com seu silêncio e sua agressão —, para desenvolver uma educação crítica com os alunos, devo voltar a uma questão que já mencionei em conversas anteriores, perguntando, porém, sobretudo, se você, como norte-americano, concorda comigo.

Tenho a impressão de que uma das principais dificuldades é uma dicotomia que existe na experiência educacional dos EUA. Refiro-me à dicotomia entre *ler as palavras* e *ler o mundo*. Vejo isso como um dos principais obstáculos, aqui nos EUA, para se praticar a educação libertadora, procurando captar criticamente o objeto de estudo. O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que o mundo da educação norte-americana, a escola, está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em

que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o início do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O *outro* mundo, o mundo dos *fatos*, o mundo da *vida*, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí!), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios.

IRA: A educação dialógica estabelece a ligação. Ela vincula a leitura das palavras com a leitura da realidade, para que as duas possam falar uma com a outra.

PAULO: Exatamente! O domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. Eles são mantidos só no nível superficial da realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade o que ela é. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante. Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler a realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o *mundo das palavras* e o *mundo real*, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma

pedagogia dicotomizada como essa diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade.

Se olharmos de perto, essa dicotomia pode parecer muito engraçada. Tornamos mais capazes de *brincar* com teorias, algumas delas até *boas*. Por exemplo, isto é o que explica por que alguns marxistas muito bons nunca tomaram café na casa de um trabalhador! São teóricos marxistas muito bons, que nunca tiveram sequer uma pequena experiência em uma favela. São marxistas que conhecem, não obstante, a discriminação, porque caminham pelas ruas e percebem o racismo dentro das universidades. Eles são *especialistas* em Marx. Entretanto, devido a seu afastamento da vida cotidiana, os especialistas em Marx não são marxistas. Podem até dizer que conhecem Marx, mas o detestam, porque Marx é só um texto para especialistas que discutem conceitos. Você percebe? (*Rindo*) É muito interessante como se pode criar esse tipo de intelectual na dicotomia entre ler as palavras e ler a realidade.

O que acontece, então, quando um jovem professor encara, pela primeira vez, a hipótese de mudar seu comportamento na sala de aula? O que acontece quando o jovem professor encara a possibilidade de mudar sua prática de ensino? Talvez tenha lido algum texto e pensado, pela primeira vez, em se tornar um educador crítico, um modo novo de ler, simultaneamente, as palavras e o mundo. O que acontece? Entra na sala de aula com uma nova convicção. Mas esse novo professor já foi moldado pela dicotomia entre texto e contexto. Então é difícil superar a velha dicotomia e integrar as palavras e o mundo. O professor tem dificuldades de dar um testemunho de como superar a ruptura entre o estudo intelectual e a experiência do mundo. A conexão dialética entre os dois níveis, separados durante tanto tempo, contraria a formação oficial do professor.

Acho que temos, neste ponto, uma das principais diferenças entre a América Latina e os EUA. Para mim, este é um dos grandes obstáculos à pedagogia libertadora aqui nos EUA. A ideologia da dicotomia aqui é muito mais forte e mais concreta do que no Brasil. É certo que temos no Brasil os que são contra a integração da palavra e do mundo no estudo intelectual. Alguns apresentam objeções em nome de razões sofisticadas, como especialistas em determinado campo; outros se opõem a ela ingenuamente, por não ser isso o que se propõem a fazer no ensino. Temos gente séria, gente muito boa, que só quer na sala de aula

o que chamam de “grande seriedade”, o que significa material conceitual muito acadêmico, como Hegel, textos, textos, textos. Mas as objeções que fazem à educação dialógica, na qual se integram o texto e o contexto, a palavra e o mundo, não é o tipo de obstáculo que se enfrenta nos EUA, onde a oposição a esse ensino é muito maior. Estou certo sobre isso?

IRA: No geral, concordo com você. O currículo oficial é muito impositivo, aqui. Os textos e a pedagogia tradicionais são muito normativos. Estabelecem normas vigorosas que intimidam os professores, desestimulando-os a fazer algo diferente. Disso resulta ou um currículo acadêmico livresco, ou um programa profissionalizante desumanizador. Qualquer um desses currículos é apresentado como um sistema não valorativo, no qual a análise conceitual não tem contato com o mundo real dos estudantes. Você tem aqui, no currículo oficial, um forte desvio no sentido do empirismo e da abstração. Quando um curso descreve em detalhes uma parcela da realidade, não oferece aos alunos um desvendamento crítico dos aspectos políticos. Quando um curso oferece estruturas conceituais, esses conceitos são abstratos, tão longinquamente aplicáveis à realidade em que se vive que mantêm os alunos desarmados para contestar sua cultura.

Os alunos se retraem numa não cumplicidade passiva ou numa sabotagem ofensiva, como reação a esse empreendimento desativador e esquizofrênico — essa dicotomia entre leitura e vida, entre intelectualização e experiência. Nossa hipótese, então, indica que a dominação é mais do que receber ordens de forma impessoal, na escola, e mais do que as relações sociais do discurso numa pedagogia de transferência de conhecimento. A dominação é, também, a própria estrutura do conhecimento — conceitos sem importância para a realidade, descrições da realidade que não atingem uma integração crítica, uma distinção compulsória entre pensamento crítico e vida. Esta dicotomia é a dinâmica interior de uma pedagogia que retira a sua potencialidade, política e psicologicamente.

Os estudantes entram na educação de massa e têm reduzidas expectativas sobre o que irá acontecer ali. Muitos ouvem a leitura que o professor faz do currículo do semestre e querem gritar: “Oh, Deus, tudo outra vez!” Repassam a mesma matéria ano após ano, ou têm matérias novas apresentadas de maneira maçante e abstrata. A voz monótona do professor reina sobre o triste desperdício

desses anos tão maravilhosos da vida do estudante. As classes são grandes e impessoais. Um currículo dicotomizado e sem emoção provocará os vários tipos de alienação negativa de que falei. Talvez os professores no Brasil e na Europa trabalhem em culturas onde a alienação do aluno é mais controlada. O Brasil e a Europa também têm sistemas educacionais autoritários. Mas são sociedades mais tradicionais do que a que temos aqui nos EUA. Portanto, talvez haja mais disciplina e menos agressão no funcionamento diário das instituições. Talvez os alunos tenham mais restrições culturais no seu comportamento.

PAULO: Nas universidades, em geral, não vejo no Brasil, e não vi na Europa, o nível de agressão de algumas escolas norte-americanas de que você falou. Mas me contaram que esse tipo de agressão existe agora em escolas de segundo grau de algumas áreas periféricas de São Paulo. Essa agressão existe por razões sociais, tanto no Brasil como nos EUA. Não é uma questão pessoal. Isto é, alguns adolescentes estão tão furiosos com a falta de condições satisfatórias de vida que destroem as escolas e atacam os professores.

IRA: Ultimamente, o adolescente alienado está recebendo muita atenção entre nós. Os reformadores do *establishment* procuram saber como discipliná-los (se a reforma é conservadora), ou como suprir suas necessidades (se a reforma é liberal). Aqui também, o desemprego, as condições miseráveis nas escolas e nas ruas dissociam o estudante da sociedade.

Suponha que levemos o ensino ideológico para essa difícil situação. A nova pedagogia se situará na dicotomia da velha educação, que distingue a leitura dos textos da leitura da realidade. Nosso ensino respeitará a linguagem e os temas dos alunos, mas os desafiará com questionamentos críticos sobre as condições que eles, no momento, sabotam ou às quais se rendem passivamente. A abordagem libertadora pode criar condições para algum tipo de iluminação, algum estudo sistemático, mas não há garantia alguma de que o método dialógico, em qualquer situação, possa acabar com a desordem ou a passividade. Certamente um curso libertador não produzirá mais empregos, famílias estáveis, menos racismo e sexismo, melhores habitações, redução da corrida armamentista, faculdade mais democrática, sequer um edifício escolar mais atraente. Só a oposição organizada pode alcançar esses objetivos. O que podemos dizer é que o método dialógico pelo menos opõe-se à lógica da dominação, opõe-

se ao currículo dicotomizado e contesta as relações sociais da aprendizagem, que impedem a liberdade e o pensamento crítico. Isto, por si só, não mudará a sociedade, é claro, mas pode visar a uma *détente* na guerra dentro da sala de aula. O método dialógico oferece a esperança de uma trégua entre os alunos e o professor, para abrir as discussões sobre a realidade que envolve a ambos. Estes são os limites operacionais que percebo existir, para um professor libertador na minha cultura.

PAULO: Considero isso sensato. E a respeito da rebelião da qual você falou, acho que uma de nossas tarefas, e muito difícil, deveria ser procurar transformar a consciência rebelde em consciência revolucionária. Isto não é fácil, é claro, pois há uma enorme diferença de qualidade entre as duas — a consciência e a ação meramente rebeldes levam a atuar quase que só por atuar, só para demonstrar que se está contra alguma coisa que nem sequer se percebe muito bem o que seja.

A rebelião sem uma consciência crítica é quase uma explosão de impotência. Se você a transforma numa consciência revolucionária, então, você tem uma reação e uma atitude completamente diferentes. Ela começa a relacionar dialeticamente a tática à estratégia. Começa a inserir sua ação dentro dos limites reais e das possibilidades reais da história, naquele momento. Muitas coisas se tornam possíveis a partir dessa transformação da rebeldia.

IRA: Começamos discutindo se a cultura do silêncio existe nos EUA da mesma forma que na sociedade latino-americana ou brasileira. Perguntei também se os alunos de uma democracia abastada precisam de libertação, já que não vivem em culturas autoritárias, que são comuns ao Terceiro Mundo. Que reflexões finais você tem ao comparar as condições do Norte com as do Sul?

PAULO: Aqui nos EUA há riqueza, poder, e muitos edifícios grandes. Mas, aqui, a riqueza apenas dissimula a grande manipulação, a dominação na cultura. Os norte-americanos e os brasileiros vivem, ambos, em sociedades capitalistas. Por causa disso, enfrentamos, ambos, a manipulação e a alienação, com elites governantes que são minorias privilegiadas dominando toda a sociedade. Em ambas as nações essas elites vivem nos dizendo que seus interesses particulares são “interesses nacionais”.

Enquanto escondem seu controle chamando seus interesses de nacionais, aqui nos EUA você vive no quartel-general, na metrópole do capitalismo. No

Brasil, estamos na periferia, profundamente dependentes dos centros financeiros do Norte. Nossa dependência nos mantém pobres, e essa pobreza torna as contradições sociais mais visíveis por toda parte, nas ruas de São Paulo, por exemplo. No Norte, o poder e a riqueza tornam mais fácil esconder as contradições, as desigualdades e a exploração. O processo, no entanto, é similar — a dominação —, mas as culturas vivas nos rodeiam com imagens de sociedades muito diferentes entre si. As condições obscuras da vida cotidiana numa cultura abastada podem causar confusões especiais no Norte, o que só torna mais difícil e necessária a iluminação crítica.

Notas

¹⁴ Cf. o trabalho deSizer, op. cit., no qual estão seus primeiros comentários sobre as condições de classe na educação. John Goodlad também foi sensível a essas diferenças em seu principal relatório, *A Place Called School*. Ambos levantaram, gentilmente, questões políticas que estavam ausentes dos relatórios oficiais desse período. Para algumas críticas mais fortes, cf. Fred Pincus, “From Equity to Excellence: the Rebirth of Educational Conservatism”. *Social Policy*, v. 14, n. 3, 1984, pp. 50-6; George Leonard, “The Great School Reform Hoax”. *Esquire*, abril de 1984, pp. 47-56; Andrew Hacker, “The Schools Flunk Out”. *The New York Review of Books*, abril de 1984, pp. 35-40; e Walter Karp, “Why Johnny Can’t Think: The Politics of Bad Schooling”. *Harper’s*, abril de 1985, pp. 69-73.

¹⁵ O livro *Schooling in Capitalist America* (Nova York: Basic Books, 1976), de Samuel Bowles e Herbert Gintis, é um depoimento clássico sobre a construção social da desigualdade via educação. Para um pano de fundo sobre as teorias de “reprodução” na educação, cf. também Christopher Jencks, *Inequality*, Nova York: Basic Books, 1972; Murray Milner, *The Illusion of Equality*, San Francisco: Jossey-Bass, 1972; Joel Spring, *The Sorting Machine*, Nova York: David McKay Company, 1976; Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1983; e Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven: Yale University Press, 1985.

6

COMO PODEM OS EDUCADORES LIBERTADORES SUPERAR AS DIFERENÇAS DE LINGUAGEM EXISTENTES ENTRE ELES E OS ALUNOS?

IRA: COMEÇAMOS FALANDO, Paulo, sobre como fazer o professor passar do método da transferência de conhecimento para os métodos dialógicos. Continuamos conversando sobre como iniciar a transformação entre os alunos, sobre os limites e os riscos da educação libertadora, e sobre como a educação libertadora, com o sonho de uma sociedade igualitária, difere do apoio do currículo oficial à desigualdade. Hoje, o que quero propor é a questão da linguagem, isto é, o idioma com o qual o professor fala para seus alunos comuns ou para um público popular. Os professores perguntam sobre as diferenças entre sua linguagem e a linguagem dos alunos, que seriam um obstáculo ao diálogo. Algumas vezes, isto é discutido como as relações sociais do discurso, como um conflito político entre o idioma padrão e o idioma coloquial.

Os professores são educados em universidades, onde eles aprendem uma linguagem culta, muito diferente dos idiomas do povo. A linguagem do cotidiano é estranha ao inglês padrão e à gramática correta dos intelectuais. Este problema é mais agudo nas faculdades municipais e onde os professores brancos lecionam para alunos que não são brancos. O abismo entre a linguagem de alunos da classe trabalhadora e a de seu professor é grande, enquanto as pessoas de cor frequentemente falam vários dialetos e linguagens. Os latino-americanos falam espanhol, os asiáticos falam diversas línguas; os afro-haitianos falam francês-*créole*. Além dos grupos bilíngues, nos EUA, existe também o problema de vários dialetos negros do inglês, dependendo de onde provenha a pessoa

negra, se das Antilhas, do Sul rural, do Norte urbano, ou da Nigéria. Pode-se perceber que esse é um problema muito mais complexo do que haver simplesmente um idioma da classe trabalhadora diferente da fala culta do professor.

Estes problemas de linguagem também são experimentados por ativistas nos bairros, nas oficinas, nas fábricas ou nas lojas. Temos que saber como construir uma linguagem que elimine esse abismo. Posso falar alguma coisa sobre minha experiência nesta questão?

PAULO: Sim, sim, diga alguma coisa sobre o seu ensino e depois eu também falo sobre o assunto.

IRA: Eu ensino, em grande parte, para alunos brancos comuns numa faculdade urbana. Com eles, falo uma linguagem diferente da que estou usando agora com você. Meu discurso didático também não é o mesmo que o meu discurso entre professores, quando participo de seminários, comissões, ou grupos de trabalho. E meu discurso em classe também não é como o idioma que uso na vida privada, fora da faculdade. O idioma que falo em meus cursos evoluiu depois de anos que passei ouvindo os alunos. Deveria acrescentar que me criei na classe trabalhadora, de modo que meu discurso básico não era um discurso culto, coisa que acabou sendo um recurso para criar o diálogo com alunos não tradicionais.

Passei por duas universidades e pela década de 1960, de modo que, quando voltei às aulas normais no meu curso de inglês de livre ingresso, eu falava um idioma político e intelectual muito diferente do cotidiano. Mas ainda tinha o sotaque do South Bronx, o que me dava um tom mais próximo do comum, mesmo que a sintaxe e o vocabulário fossem diferentes. Os alunos ouvem a qualidade da fala do professor, que lhes sinaliza sobre que tipo de pessoa tem autoridade nominal em seu curso. Aquela fala lhes dá pistas sobre que tipo de relações sociais podem ocorrer na aula. Minha fala carece dos estilos cultos da elite, de modo que meu discurso começou como um som misto que era útil na comunicação com os alunos, que também falavam uma linguagem inculta. Ouvir sua fala de classe trabalhadora era, para mim, como estar de volta em casa.

Nas salas de aula, ao estudar o discurso dos estudantes, eu podia captar frases e expressões, assim como ritmo, tonalidade e linguagem corporal. Podia sentir,

também, a tolerância conceitual deles, isto é, em que momento minha fala filosófica ultrapassava os limites conceituais de sua linguagem. Eu procurava fazer com que minhas frases se aproximassem do idioma coloquial, em termos de velocidade, humor, referências coloquiais e expressões usadas pelos alunos. Minha educação, nesse caso, incluía pedir aos alunos que explicassem algumas expressões que usavam e que eu não conhecia. Eles relutavam muito mais em me fazer parar para explicar minhas frases elaboradas, de modo que eu não podia ter certeza de que, simplesmente por dizê-lo claramente e de forma coloquial, estivessem compreendendo o que eu dizia. Tinha de lhes fazer perguntas e preparar exercícios para saber se estava me comunicando com eles. Eu também me perguntava sobre as relações sociais do discurso, a política dos intercâmbios verbais em classe, o roteiro para falar que herdamos do currículo tradicional. Uma coisa é mudar o vocabulário e a cadência da fala, outra é mudar ao mesmo tempo as relações do discurso em classe. Eu já disse algumas coisas sobre como estamos socializados dentro do roteiro oficial para a sala de aula. O professor fala em voz alta e os alunos falam em voz baixa. O professor fala a maior parte do tempo em voz alta, dominando a aula com sua subjetividade, limitando a subjetividade dos alunos. A fala didática do professor ocupa a sala de aula com formas gramaticais corretas que envolvem os alunos e limitam sua manifestação — provocando reações de silêncio e de sabotagem. O meio escolar é pesado, incomum em suas formas padrão, e cheio de riscos de humilhação pública para os alunos que tenham de atuar de uma forma que lhes é estranha.

Só posso aprender o idioma, a consciência e o conhecimento dos meus alunos se eles permitirem, se eu criar relações de discurso dentro das quais eles se abram. Só lhes posso ensinar verdadeiramente conhecendo seus níveis de pensamento, aptidões e sentimentos, mas só posso pesquisar essas coisas se eles estiverem dispostos a desempenhar seu papel. Estar abertos significa produzir uma linguagem que revele o que sabem, nas palavras em que eles sabem. Eles não contribuirão para ensinar-*me*, a menos que sejam tratados na sala de aula como seres humanos que merecem respeito, num projeto de aprendizado importante. O ambiente verbal da sala de aula é uma chave. Permite que os alunos saibam se esta aula vai ser a mesma coisa que as aulas alienantes do passado, ou se é

possível uma abertura criativa. Uma fala profissional imponente convalida suas culturas do silêncio ou da sabotagem.

As primeiras semanas do semestre são as mais importantes para exercer algum controle sobre minha própria fala. Procuro não falar mais do que o necessário, então, para começar com os alunos falando o mais possível, para que eu tenha acesso a seu idioma e a sua consciência, enquanto eles exercem papéis ativos no diálogo. Suas palavras são a matéria-prima do meu estudo.

Percebo em que grau e entre quais alunos existe a cultura da sabotagem e do silêncio. Percebo os temas mais prementes para esse conjunto casual de alunos. Ouço também as expressões de seu vocabulário, que acrescento a meu próprio idioma em desenvolvimento. Percebo os níveis de desenvolvimento cognitivo e político. Quanto mais ouço, mais me sinto firme em suas experiências e níveis de conhecimento.

É claro, eles estão esperando que o professor fale bastante e claramente sobre aquilo que não se relaciona com sua experiência e que não significa muita coisa, e isso com a ênfase professoral em umas poucas palavras dignas de serem anotadas para a prova objetiva que logo virá. Gostaria de inverter essas expectativas de discurso. Os hábitos são tão antigos e tão poderosos que, quando os alunos chegam ao colegial ou à universidade, é difícil modificar o silêncio socializado e levar os estudantes a participar de prolongados debates nos quais de fato exista a troca. Os hábitos verbais do professor em classe são ainda mais antigos, de modo que sua transformação também é difícil.

Certa vez, um grupo de jovens alunos me disse que eu estava falando em câmera lenta. Então acelerei o discurso. Antes de mais nada, quero que *tudo* quanto falo valha a pena ser ouvido porque tenho de abrir mão do direito do professor de entediar os alunos. Esta é a lei não escrita da desigualdade na sala de aula: em aula, os professores têm o direito exclusivo de continuar falando, mesmo que todos estejam entediados. Quero que os alunos saibam que falo não para aborrecê-los ou para exercer controle, mas para comunicar, para aprender alguma coisa com eles. Eu sei muita coisa e falo muito durante a aula. Mas não posso permitir que meu discurso em sala de aula faça com que minha fala seja endeusada.

Para mim, a aula dialógica tem sido a melhor, como uma longa discussão que encontra seus temas e motivos. Aquela possível odisséia exige paciência da minha parte. Os estudantes não participam da discussão durante muito tempo. Portanto, tenho que exercitar uma dinâmica de grupo, para estabelecer um momento de intercâmbio. Gostaria de pensar na exploração verbal como um teste do método dialógico no correr do processo. Se ouço os alunos me darem respostas curtas de uma só palavra, sei que o diálogo crítico não está funcionando.

Durante o processo, também, se percebo que o volume e a velocidade de minha fala aumentam, enquanto que os dos alunos diminuem, sei que eles estão se afastando do diálogo. Outro teste, ainda, durante o processo, é se os alunos efetuam intercâmbios verbais entre si. Habitados a suas antigas culturas do silêncio e da sabotagem, eles têm tão pouca disposição de conversar entre si quanto de ouvir o professor. Se percebem seus próprios comentários como importantes, estarão reconhecendo seus pares como criadores de um diálogo de valor.

Sabe o que fazem muitos professores ao enfrentar o silêncio dos alunos ou respostas monossilábicas? Os professores começam a responder a suas próprias perguntas. Para superar o constrangimento do silêncio dos alunos, acabam tendo uma discussão muito inteligente consigo mesmos, respondendo em voz alta às perguntas que acabam de formular. Se o professor que transfere conhecimento já tem as respostas solucionadas, para que perder tempo fazendo com que os alunos adivinhem? Ele pode responder a suas próprias perguntas e encerrar o assunto! Este é o momento mais angelical da pedagogia tradicional, porque, mais uma vez, os alunos aprendem como a resposta ideal já está resolvida na cabeça do professor ou no manual. Como é que suas próprias respostas poderiam ser melhores? Se ficarem quietos o tempo suficiente, forçarão o professor a dizê-las em voz alta, e poderão copiá-las, com o menor trabalho possível.

Outro hábito do professor, ao falar, é o uso do pronome “nós” quando fala com a classe. O programa silenciou os alunos e os afastou do professor, e assim o professor cria uma falsa camaradagem dizendo: “Nós vamos fazer um trabalho escrito para a semana que vem”, ou “Amanhã veremos a Revolução Francesa”, quando o que ele realmente quer dizer é “eu estou dando um trabalho escrito

como lição de casa”. O “nós” é puro verbalismo, uma democracia verbal, porque não há democracia de fato, ela é manipuladora. Os alunos ouvem, rotineiramente, que a pessoa solitária lá na frente da sala — o professor, um “eu” responsável por “nós”, um sujeito acima deles, os objetos — fala com eles como se já tivessem concordado com qualquer coisa que o “eu” tenha dito, quando, de fato, não se combinou nada sobre esse “nós”. O “nós” professoral é um modo pelo qual a pedagogia tradicional tenta ocultar seu autoritarismo.

A política do discurso é complexa. Há muita coisa em jogo, quando falamos em classe. É justo dizer que o destino da educação dialógica reside no discurso. Mas por que você não diz alguma coisa, Paulo, antes que eu comece com outra análise?

PAULO: Sim, está bem. (*Rindo*) Uma das coisas que acho interessante da nossa conversa é que não temos limite de tempo para falar. Isso é muito bom.

Mas, olhe, Ira, pensando no problema que o levou a explicar sua preocupação com a linguagem, e também o modo como você lida com essa questão ao ensinar, estive pensando em minha própria experiência e em minha análise, enquanto ouvia você falar. Em nossa última conversa, tentei examinar um dos obstáculos que acho que temos em nossa experiência acadêmica, um obstáculo contra o trabalho numa certa direção, que estamos chamando de educação libertadora. E falei muito sobre a dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, você lembra? Insisti nas consequências que essa distinção traz para nossa experiência, nossa formação intelectual e nossa linguagem.

Para mim, quando penso na linguagem que uso, o problema da linguagem que uso e a que os alunos usam quando chegam à universidade, sobretudo os que estão no primeiro ano da universidade, nos cursos de graduação, tenho que pensar mais uma vez na dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, entre a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade, e o mundo concreto, ao qual os conceitos deveriam se referir. A distância entre os conceitos e o concreto é o problema a que volto quando penso na questão da linguagem na sala de aula. Os conceitos deveriam estar associados a uma realidade concreta, mas não estão, o que cria um problema pedagógico. Quando os alunos chegam à universidade, sua experiência de linguagem é possivelmente

muito mais a experiência de definir o concreto de sua existência e não uma experiência de dançar com os conceitos por si mesmos.

Quando pensamos na linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais, compreendemos o problema da sala de aula mais facilmente. Quando comparamos nossa sintaxe com a sintaxe dos trabalhadores, por exemplo, sejam eles norte-americanos ou brasileiros, podemos perceber como as condições de classe se expressam através da linguagem. E podemos ver, facilmente, como os trabalhadores têm uma linguagem muito direta, assim como uma vida que é muito direta. O concreto de sua linguagem reflete o concreto de suas existências. Sua linguagem é tão concreta quanto sua existência. Algumas vezes penso, também, simbolicamente, que, por exemplo, quando digo “favela” ou “discriminação”, as palavras saem de minha boca sem nenhuma espécie de peso, como se fossem palavras leves.

Quando eu as digo, é claro que sinto seu significado profundo, mas esse significado me vem, sobretudo, intelectualmente, muito mais através da descrição da realidade e de sua compreensão como um conceito que, devido a minha opção política na sociedade, me leva, pelo menos, para perto do concreto, mas não para dentro dele enquanto realidade. Mas quando essas palavras são pronunciadas pelas pessoas que vivem nas favelas ou pessoas que são discriminadas, a linguagem tem peso. São vinte quilos por palavra! (*Rindo*) É uma palavra pesada quando sai da boca da pessoa que está, exatamente, na realidade concreta da palavra. Claro que estou falando simbolicamente, mas você entende o que quero dizer.

Então, Ira, a questão para mim *não é* abolir, de nossa linguagem de professor, de nossa experiência de professor, palavras como “epistemologia”, “sujeito cognitivo”, “práxis”, “manipulação”, “ideologia”, “classes sociais”, “mudança”, “regionalismo”, “alienação”. Não: esses conceitos são absolutamente importantes para nós! Eles têm sido moldados através da história do pensamento, têm um significado. A questão não é aboli-los, ou renunciar a eles, renegá-los, mas, isto sim, como usá-los de modo que se aproximem do concreto. Esta é a questão. Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la. Você

percebe? Parece-me importante, Ira, enfatizar, mais uma vez, que essas diferenças de linguagem ou idioma a que nos referimos têm um fundamento político e ideológico. A questão do poder está lá, envolvendo nossos idiomas e os problemas da linguagem, apesar de nem sempre percebermos esse poder. As diferenças de linguagem não são problemas estritamente linguísticos ou pedagógicos. A classe dominante tem o poder de estabelecer sua linguagem como padrão.

Devido a essa preocupação política com a linguagem, temos outra preocupação: como levar a linguagem conceitual para perto do concreto quando trabalhamos com alunos na sala de aula. Os alunos chegam à universidade, e a questão do concreto conceitual torna-se, no curso, uma questão real. Tenho essa mesma experiência com alunos de pós-graduação, num semestre, e de graduação, no semestre seguinte. Antes de mais nada, peço que falem de suas experiências fora da universidade. Não importa que estejam ensinando em outra universidade, fazendo pesquisa ou trabalhando num banco. Pergunto sobre o que fazem e como o fazem, sobre como falam quando não estão na universidade. Eu só peço: “Por que vocês não começam a falar, um de cada vez, sobre o que vocês fazem?” E sem relógio, sem limite de tempo.

Com esse tipo de exercício, começamos, simultaneamente, a captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas, que vêm através de suas palavras e de sua sintaxe. É claro, exatamente porque a linguagem é um problema de classe social. Os estudantes universitários no Brasil vêm, geralmente, das classes médias. Não são, em geral, trabalhadores ou camponeses. Assim sendo, pertencem ao mesmo universo verbal a que pertenço. O que acontece é que ainda não dominam o tratamento acadêmico dos conceitos. Mas, se estão entrando na universidade, precisam aprender a usar os conceitos da forma como estes conceitos são empregados na academia. Se não conseguem esse domínio da linguagem conceitual, como é que lerão Marx, por exemplo? E olhe, que direito tenho eu de lhes dizer que não precisam ler Marx porque Marx é muito difícil para eles? Como é que poderão ler os estruturalistas e os funcionalistas, que eles devem ler, se não aprendem a linguagem conceitual?

Ao discutir seu concreto, o que se deve fazer, segundo meu ponto de vista, é começar a tecer comentários sobre cada exposição verbal. Quando o aluno

descreve sua experiência num seminário, ao terminar eu tomo dois ou três pontos de exposição, vou à lousa e os anoto, pedindo que o aluno explique o que quis dizer com aquilo. Nesse momento, digo ao aluno que o que estou tentando fazer é ir além do concreto de sua linguagem e chegar à conceitualização. Pouco a pouco, o professor tem que introduzir os alunos na linguagem acadêmica e teórica. Algumas vezes, isso não é necessário porque os alunos já a possuem. Então, só se fortalece o domínio da linguagem conceitual. Acho que uma das coisas que se deve deixar muito claro aos alunos é que todos temos o direito de perguntar: “O que você quer dizer com isso?” Não é nenhuma vergonha perguntar o que algo quer dizer — esta é uma lição importante.

Com essa preocupação em usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade, e também em começar pela compreensão dos alunos de seu próprio concreto como é expresso por eles próprios, a questão da linguagem está implicada no ato do conhecimento. Em outras palavras, precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem *deles* e não da *nossa* linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso.

IRA: Os alunos das universidades mais seletas têm antecedentes de classe que lhes dão certo domínio da linguagem falada pelos intelectuais. Temos mais liberdade para usar a linguagem acadêmica nas escolas de elite. Mas quando você sai dos *campi* mais ricos, ou quando você vai aos bairros comuns, às oficinas ou às fábricas, nossa linguagem conceitual é um problema. Como deveríamos mudar nosso modo de falar?

PAULO: Essa pergunta me parece de grande importância, e vou procurar respondê-la tão brevemente quanto possível. Existe grande diferença, a que já me referi em nossos diálogos, entre a semântica e a sintaxe que usamos, enquanto intelectuais, na academia, e a sintaxe que ouvimos na fala das pessoas comuns, dos camponeses e da classe operária. Há diferenças marcantes entre as duas formas de linguagem. Ao mesmo tempo, essas diferenças não nos permitem,

enquanto intelectuais, dizer que o discurso popular não tem capacidade de abstração. As pessoas comuns não fazem o mesmo tipo de abstração que fazem os acadêmicos como nós. Nossas abstrações nos afastam, cada vez mais, do concreto. Quando as pessoas comuns falam, elas procuram compreender sua experiência através de parábolas, metáforas e histórias, o que as mantém ligadas ao concreto. As histórias que contam são o modo como respondem às perguntas que fazemos. Por outro lado, contam histórias para se expressar em relação ao mundo, para dar expressão a seu próprio mundo. As metáforas e as parábolas substituem os conceitos, tal como os usamos, com a vantagem de serem profundamente concretas em comparação com a linguagem abstrata dos intelectuais.

As histórias lidam com o concreto que as classes populares *conhecem*, isto é, conhecem de forma orgânica à sua existência. O problema que isso coloca para nós, enquanto militantes políticos ou educadores políticos que trabalham com grupos populares, é como podemos aprender, pouco a pouco, a estrutura de pensamento desses grupos, e como podemos captar suas metáforas de forma total, o papel das parábolas e das histórias, para que possamos traduzir nossos conceitos abstratos no idioma deles. É precisamente desse modo que aumentaremos a comunicação entre nós e esses grupos populares. Repito agora algo que já mencionei antes: não se trata de proibir que os grupos populares alcancem, algum dia, o mesmo tipo de linguagem conceitual que nós usamos. Trata-se de compreender como as pessoas comuns, através de suas formas de expressão peculiares e profundamente éticas, são capazes de tornar explícitos os problemas do mundo. Sua linguagem é densamente carregada de julgamentos sobre seu mundo, contidos nas histórias e parábolas. Precisamos ver, também, como serão elas capazes de compreender nossa linguagem, desde que *nós* sejamos capazes de traduzir nossos conceitos para o concreto da linguagem popular.

IRA: Será que você pode falar sobre como você muda sua linguagem de uma situação para outra? Quando você vai a Comunidades Eclesiais de Base ou à periferia da cidade, você fala uma linguagem diferente entre os camponeses, operários e militantes da Igreja?

PAULO: Quando trabalho na universidade, no Brasil ou aqui, com um grupo de alunos muito bons da Universidade de British Columbia, uso a linguagem acadêmica. Mas se ao usar a linguagem acadêmica percebo que os alunos estão tendo dificuldades de entender o significado das palavras, continuo usando as palavras, mas digo “isto é...” e explico o significado. Por exemplo, se digo “o ciclo gnosiológico”, expressão que usei numa de nossas reuniões anteriores, e percebo nos estudantes um ar de que não compreenderam, então direi: “Isto é, o ciclo do ato do conhecimento.” Algumas vezes vou além e discuto a etimologia da palavra. Por causa disso, sempre sugiro que os alunos usem dicionários especiais.

Mas se estou trabalhando ou falando com um grupo de camponeses, é impossível falar em “ciclo gnosiológico”. Não que os camponeses sejam incapazes de compreender o que o termo “ciclo gnosiológico” significa, pois participam dele admiravelmente. Eles podem compreender o *processo* do conhecimento, de produção de conhecimento, de saber o que você sabe, de saber o que você produziu, que são os dois momentos do “ciclo gnosiológico” de que falei anteriormente. Os camponeses participam nos dois momentos — conhecer e produzir conhecimento — conforme o nível de sua experiência intelectual. O que não podem compreender é a linguagem empregada para designá-los.

Suponha que estou falando com um grupo de camponeses, e não numa reunião sistemática, a que acabo de chegar. Eu nem pensaria em pronunciar essas palavras acadêmicas. No entanto, se durante a conversa for necessário que lhes fale sobre aquele processo de conhecimento, tenho que falar na sua linguagem. Tenho que conhecer as palavras de seu vocabulário que posso usar para falar sobre esse assunto. Poderia lhes perguntar, por exemplo, como é que aprenderam a colher o que plantaram. Eles responderiam: “Fazendo-o.” Poderia lhes perguntar: “Então, como e que vocês ensinam seus filhos a fazê-lo?” Eles respondem: “Nós os trazemos conosco e eles nos veem fazer.” Então eu digo: “Olhem, é isto o que eu quero dizer: aprender um conhecimento que realmente existe agora e pode ser conhecido para sempre, é isto que quero dizer quando falo do ciclo da aprendizagem. Você produz conhecimento, e pode saber que você sabe alguma coisa.” Partindo de sua própria experiência em ensinar e aprender é que procuro encontrar os exemplos e o vocabulário para explicar os meus conceitos.

IRA: Você acha que é muito diferente falar com camponeses e falar com trabalhadores das cidades?

PAULO: Ah, sim. Por exemplo, a linguagem dos operários está mais ligada com o tipo de luta política em que estão envolvidos. Os operários estão numa luta que lhes ensina mais do que o que os camponeses aprendem com sua experiência, a menos que os camponeses estejam num processo de luta muito bom, com o qual também aprendam. Sua aprendizagem social, através dos conflitos políticos, faz com que os operários estejam muito mais preparados para compreender o tipo de reflexões que fazemos na universidade.

Porém, mesmo entre os operários que estão ainda mais envolvidos em política do que os camponeses, não usamos a sofisticada linguagem acadêmica. Por isso, temos que aprender a usar suas metáforas e suas linguagens simbólicas. Isto é, temos que, cada vez mais, aprender com eles o valor das metáforas. É possível dizer, através de metáforas, muitas coisas que substituem a complexidade de nossos conceitos acadêmicos.

IRA: Você se lembra de alguma metáfora que seja um bom substituto de linguagem acadêmica?

PAULO: Agora mesmo, eu poderia repetir uma metáfora em linguagem simbólica muito interessante, que outro dia usei no curso, aqui na universidade. Uma vez, por exemplo, um intelectual tentou começar a participar nas atividades de um grupo de camponeses. Ele ia lá dia após dia, tentando tornar-se uma espécie de conselheiro. No terceiro ou quarto dia, um camponês lhe disse: “Olha aqui, companheiro, se você pensa que vem aqui ensinar como cortar uma árvore, não precisa, porque já sabemos como fazer isso. O que precisamos é saber se você estará conosco quando a árvore cair.” Olhe, essa é uma linguagem muito simbólica. É muito rica. É poética, precisamente porque a linguagem metafórica é poética.

Por exemplo, quero que você releia alguns de meus textos, nos quais encontrará, facilmente, a influência do povo brasileiro sobre mim. Esta é uma das razões por que há quem diga, às vezes, que não tenho rigor: porque uso muitas metáforas na análise que tento fazer da realidade. Claro que são metáforas muito sofisticadas. Lembro-me de uma, agora, que usei na *Pedagogia do oprimido*, “viabilidade incomprovada”. Isto é, a “viabilidade incomprovada” é o

futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da “situação-limite”, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora. E chamei a isso “viabilidade incomprovada”.

Quando voltei ao Brasil desta vez, em 1980, em meus primeiros contatos com camponeses e operários, senti realmente dificuldades. Tinha passado dezesseis anos longe do Brasil. Mantive contatos com operários e camponeses em diferentes países do mundo, mas falando esse tipo de inglês, e não a minha língua nativa, tendo alguém como intérprete. Quando me encontrei, novamente, com camponeses e operários no Brasil, tive algumas dificuldades no início. Mas, no terceiro encontro, comecei a readquirir minha linguagem. E comecei a me sentir de novo à vontade.

IRA: É difícil, para professores norte-americanos, sentir-se à vontade na linguagem dos alunos da classe trabalhadora. Seus próprios antecedentes ou formação universitária os distancia da cultura de massa.

PAULO: Temos de aprender a atrair os estudantes, e ajudá-los, cada vez mais, a captar o significado das conceitualizações acadêmicas. No que diz respeito a essa questão da linguagem com os camponeses e os operários, por exemplo, temos duas maneiras de ser elitistas. Uma é impor-lhes nossa linguagem como única linguagem válida. A segunda maneira de ser elitista é fazer uma caricatura de nossa própria fala. Se empobrecemos nossa própria fala ou a limitamos a ser uma cópia da deles, tornamo-nos *simplistas* em vez de nos tornarmos realmente *simples*. Estaremos caricaturando a fala popular se limitarmos nosso próprio discurso ao deles.

No momento em que você se torna simplista no seu relacionamento com os camponeses, com os operários, ou com os alunos na sala de aula, isso significa que você parte do princípio de que eles são inferiores a *você*. Você age como se eles fossem incapazes de compreendê-lo. Temos que ser simples. Simplicidade, porém, não significa caricaturar os alunos como se fossem simplórios. Ser simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade, mas de forma suficientemente fácil para que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa. A linguagem simplista reduz o objeto de estudo à caracterização de si mesmo. Ao desvalorizar o objeto de estudo, você

acaba desvalorizando a audiência. E desvalorizar a audiência a que você se dirige é elitismo.

IRA: Certos professores, em ambientes não de elite, são levados a falar de cima para baixo com os estudantes. Claro que os alunos e as pessoas comuns percebem imediatamente quando você está mostrando superioridade. O professor paternalista fala como se os alunos fossem crianças que só podem acompanhar monossílabos e frases curtas. Esse discurso infantilizante os ofende, e eles respondem com o silêncio ou a sabotagem.

Na minha faculdade, cujos alunos pertencem à classe trabalhadora, precisei de um diálogo estratégico para desenvolver o rigor conceitual a partir da conversa sobre a experiência. Procuro iniciar os cursos limitando minha própria manifestação verbal, de modo que haja uma abertura para os alunos falarem. A mesa-redonda de relatos dos alunos que você utiliza no início de seus seminários é semelhante a esse início de meus cursos. Começo com um grupo de alunos muito alienado, de modo que uma das concessões que tenho que fazer é que, quando eles se apresentam logo no início, nem sempre posso questioná-los *naquele momento*. Se venho para eles com questões conceituais, de imediato, os alunos poderão voltar a cair no silêncio, porque o meio ambiente verbal parecerá denso, desconhecido, agressivo, valorativo. Para contornar essa situação, peço que os alunos se entrevistem, dois a dois, e descubram, cada um, algum detalhe da vida do outro, e depois façam para a classe um relato sobre o parceiro. Isso reduz a intimidação e também ajuda os alunos a iniciarem um diálogo entre si. O que contribui para que cada um encare o outro com mais seriedade. Também pode desenvolver o hábito de falar em público e de ouvir com atenção.

Ao escutar os relatos, se ouço parábolas ou o peso de críticas embutidas em suas histórias, intervenho delicadamente com uma pergunta. Estou atento para perceber as aberturas críticas no conhecimento e na consciência dos alunos; na minha faculdade, porém, é prudente conter-se e evitar a intervenção prematura. Aquele grupo de estudantes está mais distante da linguagem acadêmica do que os alunos de elite. Assim, eles resistem à estranha língua da dominação resistindo às perguntas do professor. Sentem-se mais seguros em silêncio. Seus professores sempre os corrigem e lhes dizem que coisas devem falar, de modo que o simples ato de abrir a boca já os induz a sentirem-se inferiores.

PAULO: Sim, entendo o que você diz. Conosco, no Brasil, pelo menos na minha experiência, não enfrento esse tipo de problema de que você fala. Se digo a um estudante universitário de dezenove anos: “Olhe, não concordo com você. Você pode me dizer novamente o que pensa?”, ele o faz tranquilamente. Mas, na sua realidade concreta, você está absolutamente certo ao fazer como você diz a respeito de falar, ou não. Deve-se partir do aluno e não do professor.

É muito interessante. Quando falo sobre isso, sempre dou um exemplo muito concreto para esclarecer minha posição, diria até minha posição epistemológica. Por exemplo, se estou deste lado da rua e quero ir para o outro lado, tenho que atravessar a rua. Isso significa que é absolutamente impossível chegar ao outro lado, começando de lá para cá. Cada chegada provém do ponto de onde começamos. (*Rindo*) E o ponto de onde começamos nunca é o mesmo ponto aonde chegamos! O que muitos professores e ativistas políticos não percebem é que o *aqui* do professor libertador, ou do militante, é o *lá* dos alunos. O ativista político e o professor libertador têm que começar do *aqui* dos alunos. Devemos oferecer aos alunos o seu *lá* como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar *aqui*.

IRA: Os professores não estão treinados para abandonar seu afastamento profissional. Eles são recompensados por sua perícia — o domínio de um campo de conhecimento, a especialidade em determinado assunto, uma posição de autoridade, e uma forma de linguagem própria. Essas são as realidades do seu lado da rua. Para muitos, a única forma de atravessar a rua é que os alunos imitem o professor — que copiem o jeito de o professor falar, enquanto negam seu próprio idioma.

Mas quero propor aqui uma outra questão, para o educador libertador, que também começou no lado da rua do professor. A metáfora de atravessar a rua aconselha o educador libertador a levar seu pensamento crítico, seu corpo de conhecimentos e sua linguagem acadêmica à realidade dos alunos. Partindo do que você sugeriu, isso significa constituir de novo nosso idioma conceitual sob a forma de histórias e exemplos concretos que se insiram na experiência dos alunos. Então, a transformação crítica torna-se uma possibilidade. Para mim, o problema agora é: para *onde* vai o processo? Onde é o *lá*? Penso que a discussão da educação dialógica, da pedagogia situada e dos temas dos estudantes faz com

que seja mais fácil ver o *aqui* dos alunos distinto do *lá* dos professores. Transpor o espaço entre eles é uma das chaves da transformação. Porém, tenho muita dificuldade para explicar o ponto final, a meta, o lugar de chegada.

Indago se os alunos se deslocarão na direção do *lá* do professor ou se o processo dialógico, por si só, mobilizará também o professor. Será que os alunos em transformação irão para o ponto de partida do professor, que atravessou a rua a partir de onde professor e alunos irão, finalmente, terminar? Ou será que o professor também muda durante o processo e termina num ponto mais adiante de seu ponto de partida, graças à mútua educação da pedagogia dialógica? Minha sensação é que o professor se torna mais centrado no aluno na medida em que torna concretas as abstrações da vida acadêmica. Isto é, o professor aprende como existencializar a filosofia, enquanto os alunos aprendem como filosofar a existência. Essa transformação, que afasta o professor da dança conceitual de que você falou, não significa que o professor também sofre uma mudança? É possível iniciar um processo de desenvolvimento cujo ponto final reforme o professor.

Não quero ser ultrademocrático ao levantar esta questão. Há perigos em se propor um processo existencial como esse, em que o presente está sempre vindo a ser e onde os guias da transformação — os educadores libertadores — não são, eles próprios, meros produtos finais para o desenvolvimento dos alunos. Reconheço que os professores libertadores e os ativistas são modelos e líderes da transformação. Eles organizam a transformação nos momentos históricos que enfrentam. O seu lado da rua é um sonho e um papel político muito mais desenvolvido, mais avançado do que o que encontramos do outro lado da rua, onde os alunos ainda não estão comprometidos com o processo de transformação.

Mas minhas experiências com os métodos dialógicos começaram a me transformar como professor, como intelectual e como ativista. Atravessar a rua para o lado dos estudantes influiu no meu desenvolvimento.

PAULO: Sim, Ira, mas mesmo que se saiba estar aberto a coisas novas, deve-se, desde o início da ação, ter uma certa clareza sobre o *sonho* que se tem. Porque se não se tem uma certa clareza sobre o que se gostaria de criar, cai-se naquilo que chamei aqui de *laissez-faire*, espontaneidade pura. Perdem-se os objetivos do sonho ao se tornar espontâneo. Isso acontece com professores e com militantes.

Para mim, a educação não é um *happening*. Enquanto professor libertador, sou muito claro a respeito do que quero. Não obstante, não manipulo os estudantes. Isso é que é difícil. Apesar de ter certa clareza sobre meu “amanhã”, meu “lá”, não posso manipular os estudantes para trazê-los comigo para o meu sonho. Tenho que esclarecê-los sobre o que é meu sonho, mas tenho que lhes dizer que há outros sonhos que considero sonhos *maus*! (*Rindo*) Você percebe? Esta é a tensão por que temos de passar, entre ser manipuladores e ser radicalmente democráticos. Por um lado, não posso manipular. Por outro lado, não posso deixar os estudantes abandonados à própria sorte. O oposto dessas duas possibilidades é ser radicalmente democrático. Isso significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários.

IRA: A responsabilidade diretiva em nossa pedagogia, e em qualquer outra, exige que o professor tenha objetivos e um ponto de vista, um sonho ou outro, o que significa que ele não pode ser neutro no processo.

PAULO: Isso mesmo! Você disse agora uma coisa ótima. Repita, por favor.

IRA: O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula — tudo isso envolve nossa política.

PAULO: Olhe, Ira, essa sua reflexão me estimulou muito. É por isso que qualquer tipo de educação sempre tem um determinado momento que chamo de “momento indutivo”. É o momento em que o educador não pode esperar que os alunos tomem a iniciativa do próprio progresso no sentido de uma ideia ou de uma compreensão, e quando o professor deve fazê-lo. Se os alunos avançam no estudo crítico espontaneamente, tudo bem! Temos de aplaudi-los quando o fazem. Mas há momentos em que os alunos não iniciam seu próprio desenvolvimento, e o educador deve fazê-lo.

E você sabe qual a diferença entre um educador *libertador* e um educador *domesticador* quanto a esse assunto? É que enquanto o educador libertador começa a assumir a responsabilidade de ser indutivo, ele procura encontrar o processo para superar o momento indutivo, no sentido de transformá-lo numa camaradagem, isto é, o momento assumido pelos próprios alunos e não só pelo professor.

IRA: O que define um momento indutivo? O ponto no qual o educador faz uma intervenção para juntar as peças do conhecimento? Ou para juntar os fios num todo que propõe um problema ou uma percepção crítica, através da qual os alunos são estimulados a aprofundar o diálogo crítico? Se entendi bem, o educador libertador faz a indução de um modo que desenvolva a própria iniciativa dos alunos em fazer suas induções, distribuindo, assim, a responsabilidade pelos momentos indutivos.

PAULO: Sim, é claro. Você tem que estimular os alunos, constantemente, a que tenham o momento indutivo em sua mente o quanto antes, para que possam utilizá-lo durante o curso. Mas o educador manipulador, domesticador, mantém o processo de indução sempre em suas *próprias* mãos. A perspectiva autoritária leva esse tipo de professor a monopolizar a função indutiva.

Devido a essa diferença entre os métodos dialógico e autoritário em relação ao momento indutivo, convido meus camaradas de esquerda a serem democráticos. Não devem ter medo dessa palavra! (*Rindo*) Isto é, naturalmente temos que ser criativos, mas não podemos apenas sentar e esperar que os alunos articulem todo o conhecimento. Temos que tomar a iniciativa e dar um exemplo de como fazê-lo.

IRA: Você falou na importância do concreto. Um obstáculo ao momento indutivo é o idioma intelectual abstrato. Assim, importa aqui retornar à sua afirmação inicial sobre a transformação da linguagem do professor para evitar que suas induções sejam balés de palavras autoabsorvidas.

Uma prática de rotina na sala de aula é que, para terminar, o professor faça um resumo da aula. Na melhor das hipóteses, o resumo é o último momento indutivo do dia. Mas, frequentemente, é apenas uma palavra final do professor, apressada, que conclui mecanicamente sobre o que aconteceu na hora que passou. Outra prática é o hábito que o professor tem de interromper um aluno

que fala, em qualquer momento, para resumir, parafrasear ou repetir o que o aluno disse, de uma maneira correta, com sintaxe formal, ou com o vocabulário conceitual da especialidade do professor. Não é permitido que os alunos interrompam uns aos outros, ou interrompam o professor, regra obviamente violada pela cultura da sabotagem. Portanto, existe uma expectativa de comportamento na aula de que, depois que o aluno fala, o professor traduzirá sua manifestação para a forma da linguagem oficial.

Esses hábitos são obstáculos para o estímulo ao diálogo em classe. Transformam os alunos em pessoas que não podem se explicar por si mesmas, que precisam ser traduzidas para o modo correto de falar, como se estivessem falando numa língua exótica. Evito parafrasear as afirmações dos alunos de maneira gramaticalmente correta. Algumas vezes, o fato de eu evitar um resumo ao final da aula faz com que os alunos exijam de mim uma palavra de conclusão. Seu pedido sugere que o que eu disser será ouvido com especial atenção, de modo que me sinto mais à vontade para fazer o resumo, sabendo que ele é fruto da própria curiosidade dos alunos. Ainda assim, gosto de estimular os alunos a participar do resumo comigo, para exercitarem seu próprio pensamento crítico. Em outros momentos, concordo em fazer um resumo, se um ou dois alunos tentarem fazê-lo antes de mim. Muitos alunos recusam, o que obriga a rodar pela classe e achar alguém que tenha a coragem de tentar. O resumo pode, então, se tornar um ato de reflexão entre pares, em vez de um carimbo protocolar do professor sobre a hora de trabalho.

Há outro aspecto do discurso que quero levantar antes de ouvir suas reflexões. Tem a ver com outro tipo de “silêncio”. Em alguns momentos de minhas aulas, há silêncio. A discussão para durante algum tempo. Geralmente, sou o responsável pela geração de mais discussão. É a responsabilidade diretiva do professor em tornar a pôr em pauta o assunto. Mas aqui vejo outra oportunidade para testar uma pedagogia de contra-alienação. O que eu quero dizer é que a própria rotina de um professor que preenche os silêncios condiciona os alunos a evitarem suas próprias intervenções. Tento usar o silêncio para provocar a reflexão ativa dos alunos sobre o que fazer no momento seguinte. Algumas vezes, digo à classe que nem sempre vou preencher os silêncios, e que quero que eles assumam também essa responsabilidade. Os

alunos esperam que os professores promovam toda a aprendizagem ativa e que tenham a palavra final; de modo que mesmo esses resumos internos são momentos antes do término da aula, em que posso pedir que eles pratiquem o resumo, em vez de deixar todo o aprendizado comigo.

PAULO: Gostei muito do que você disse e farei alguns comentários. Concorde com você, por exemplo, quando você fala sobre como enfrentar o silêncio. Concorde com sua discussão sobre a tarefa de fazer o resumo. Mas acho, Ira, que deveríamos entender essas questões não como prescrições para os outros professores. Por exemplo, outros professores, em outras circunstâncias, e você também, em outras classes em diferentes semestres, podem fazer resumos e, até acrescentaria, *devem* fazer resumos durante três, quatro ou cinco sessões. O que é que quero dizer com isso? Vamos supor que você começa a trabalhar com um grupo de estudantes, e percebe que essa classe, por diversas razões, é mais inibida do que as outras, está mais longe de assumir rapidamente alguma ação, ainda não acredita em si mesma, na própria capacidade de fazer resumos. Se você percebe mais ou menos isso, será obrigado a fazer resumos em três ou quatro sessões, para lhes ensinar a fazer resumos, como um exemplo para os alunos. Porque a educação é, sobretudo, dar exemplos através de ações. Entretanto, ao fazer o resumo, você não está fazendo isso só para mostrar aos alunos que você sabe fazer um resumo. Não é uma questão de vaidade ou de orgulho do professor. Não! Você é um educador. Isto é, você está fazendo o resumo para ensinar-lhes como fazer um resumo. Essas coisas todas estão absorvidas na sua ação dialógica, como um exemplo de atividade crítica.

Alguns professores pensam que fazer um resumo não faz parte de sua prática de ensino. Não! É uma parte legítima do currículo. na medida em que sua percepção de currículo *não* seja prescritiva. Devido a isso, você teria, então, que chamar a atenção dos alunos para o fato específico do resumo, enquanto momento de sua educação, e sobre em que consiste a tarefa de fazer um resumo. Isso constitui a própria reflexão do professor sobre o resumo, dirigida à atenção crítica dos alunos, revelando-lhes a forma de fazê-lo. Ao fazer isso, você está juntando as palavras à ação. Isto é, você está dando as razões pelas quais o professor faz o resumo.

IRA: Você tem razão sobre não ser prescritivo ou mecânico a respeito do resumo. O professor libertador pode fazê-lo para demonstrar a atividade crítica e para contestar o monopólio verbal do professor em relação à palavra final.

PAULO: Então, por exemplo, suponhamos que, no primeiro dia de aula, você começa a fazer o resumo. Em primeiro lugar, você poderia lhes perguntar, e se perguntar: O que, de fato, significa um “resumo”? Para que fazemos um “resumo” ao final de nossa discussão? Veja bem, no momento em que você os leva a se distanciar do próprio ato de fazer um resumo, o próprio resumo deixa de ser um mero momento burocrático da sala de aula; transforma-se numa parte fundamental do ato do conhecimento, percebe? (*Rindo*) Então, ao fazer esse tipo de pergunta reflexiva sobre o ato de reflexão, você começa a estimulá-los a assumir, o quanto antes, a tarefa de também fazer os resumos.

IRA: Concordo com você, Paulo, mas vejo isso como um momento delicado, porque o professor pode facilmente cair numa fala narrativa de rotina, em vez de estimular os alunos a fazerem resumos. O professor tende a tornar-se o dono do ato de resumir. Na pedagogia tradicional, na transferência de conhecimento, de quem é o maior direito de ser dono da conclusão? Do professor, é claro, de modo que distribuir a propriedade do resumo, do professor para o aluno, será delicado, como se se transferisse, ao mesmo tempo, um direito de propriedade, um poder político e uma faculdade intelectual. Pense só na familiaridade do professor em fazer resumos, e na falta de prática dos alunos em fazê-los. Haverá aqui uma desigualdade verbal que equivale à desigualdade política do currículo tradicional. O resumo autorreflexivo poderá exigir um idioma coloquial, para que os alunos tenham acesso a ele.

PAULO: Gostaria de dizer algo mais sobre o ato de fazer um resumo para acentuar a importância disso. O que não significa que eu todo dia faça resumos em sala de aula. Não, mas é um ponto teórico importante para a compreensão dos alunos.

Em última análise, o que fazemos ao procurar estabelecer uma relação cognitiva ou epistemológica com um objetivo a ser conhecido, quando o temos em nossas mãos, pegamos e começamos a nos perguntar sobre ele — o que começamos a fazer, realmente, é tomá-lo como uma *totalidade*. Começamos, então, a dividi-lo nas partes que o constituem. Este é, exatamente, o momento de

análise em que estamos trabalhando na aula, analisando este ou aquele objeto, algumas vezes através da leitura de um texto, escrito por nós mesmos ou escrito por outros. Algumas vezes procuramos dividir o objeto através do diálogo com os alunos. Em dado momento, mesmo que não tenhamos esgotado o processo de dividir o objeto, tentamos compreendê-lo, agora, em sua totalidade. Procuramos *re-totalizar* a totalidade que dividimos! Isto é precisamente o que temos que fazer. O momento de resumir tem a ver com esse esforço de re-totalização da totalidade que dividimos em partes. Por causa disso, fazer um resumo não é só a exposição burocrática do que dissemos antes! Não é apenas uma lista de componentes. É um dos momentos nos quais procuramos conhecer.

IRA: Concordo. Posso perguntar sobre outras qualidades do discurso dialógico? Onde é que entra o humor, enquanto parte do intercâmbio? Qual o lugar da comédia, da convivência, da excitação e da emoção? Existe muito tédio e muita ansiedade na sala de aula. Há uma luta pelo poder que se concentra no intercâmbio de linguagem. A educação dialógica oferece algum humor ou alegria?

PAULO: Claro que sim! E eu até que usava muito humor nas minhas experiências de alfabetização de adultos, no Brasil, há trinta anos. Nunca usei ironia, mas humor, sim. Para mim, ironia revela falta de segurança — sarcasmo. O humor, por outro lado, indica forte segurança. O humor também desvenda a realidade com muita agudeza! Devemos usá-lo por causa disso.

IRA: Você concorda que as pessoas que brincam umas com as outras encontram uma forma de se tornarem iguais? A maior parte das vezes, você se descontraí, na companhia de seus iguais, e não com superiores ou subordinados. A luta pelo poder faz com que seja difícil brincar ou se descontraír. Você está sempre em guarda em relação aos que estão acima de você ou aos que estão abaixo. Os de mesma posição conseguem falar no mesmo nível e “baixar a guarda”, contar anedotas e rir juntos. Mas a chegada de um superior acaba com a alegria. Você se torna mais cauteloso, menos aberto.

PAULO: Mas olhe, Ira, existe uma diferença muito grande entre humor e apenas rir. Um humorista não é apenas um produtor de risos, alguém que faz com que as pessoas riam. Não! Algumas vezes, até, o bom humor *não* provoca risos ou sorrisos. Ao contrário, o bom humor não faz rir tanto quanto faz pensar

seriamente sobre o assunto. Humor é Chaplin. Ele desvendou todos os temas que tentou expor, com que tentou viver no cinema. Revelava, nos filmes, o que estava por trás das situações. Às vezes, acho que há, em certas pessoas, tal falta de segurança, que elas precisam rir constantemente, precisam fazer piadas. Se não fazem uma piada ao começar a falar, não são capazes de falar, porque são muito inseguras. Isso é apenas uma impressão que tenho — que as pessoas que contam piadas estão querendo conquistar a audiência. É quase um tipo de autodefesa.

Para mim, não se trata de convencer as pessoas por que consigo fazê-las rir. Trata-se de saber se consigo examinar os temas seriamente. No entanto, se sou capaz de fazer isso, então posso fazê-lo com humor. Por exemplo, se me permite a imodéstia, poderia dizer que no encontro de ontem à noite com o grupo de exilados latino-americanos, aqui em Vancouver, tive humor quando lhes contei sobre como, algumas vezes, foi difícil me ajustar aos novos países em que estive depois do meu exílio. Nunca fui irônico e nunca tentei conquistar a audiência apenas procurando provocar risos. Tive humor ao ser capaz de reconhecer meus erros no Chile ou na África, e meu desconhecimento das formas como os homens demonstram amizade nessas sociedades. Em última análise, o sentido de humor faz com que você ria de você mesmo. Isso, para mim, é muito necessário para um educador na perspectiva dialógica. Entretanto, você não pode dar cursos para tornar os professores bons humoristas.

IRA: O humor não é uma habilidade mecânica que você acrescenta ao método dialógico, como uma cobertura de bolo. Tem que ser um dos ingredientes. Mas frequentemente penso que os professores podem se beneficiar de seminários de teatro, voz, movimento e comédia. Não que esses exercícios dramáticos vão transformar os professores em homens e mulheres novos, mas sim porque os talentos cômicos e criativos são por demais ignorados. Não são considerados de forma séria como recursos de ensino. Talvez os seminários de teatro possam pôr para fora a criatividade latente. Um professor que não é criativo pode liderar uma classe dialógica criativa?

Acho que outras habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores libertadores são a de liderança de discussões e a de dinâmica de grupo, além de habilidades teatrais, tais como a voz e a comédia. Se você pensa na ênfase que é dada à cognição na universidade, você pode ver como isso exclui o humor e a

emoção. O resultado é uma educação sem alegria ou inspiração. As salas de aula dos EUA são assim, conforme o relatório de Goodlad que mencionei anteriormente, que observou uma falta de emoção muito grande nas escolas.¹⁶ Trinta anos atrás, Jerome Bruner queixou-se da mesma monotonia, ao percorrer os EUA observando escolas. Penso que essa crônica monotonia da escola contribui para que os alunos médios se tornem anti-intelectuais. A vida deles fora da escola é divertida, e a comédia é uma das formas através da qual vivem sua própria subjetividade. Quando a aprendizagem não tem humor, nem emoção, está lhes negando dois valores subjetivos.

Concordo com você, no entanto, que o humor não é a mesma coisa que “risadas baratas”, como dizemos aqui nos EUA. O humor é mais rico e mais exigente do que simples piadas. A clareza sobre sua política e os métodos da educação dialógica podem contribuir com a segurança de que se precisa para ter humor, mas tenho assistido a aulas sem humor algum, dadas por professores radicais que esperam estimular a curiosidade crítica nos alunos. O discurso é chato, sem teatralidade e sem sentimento. Se os alunos veem o professor entediado ou ansioso, ou se estão cercados por uma linha “correta”, sem muita alternativa, é pouco provável que sintam qualquer curiosidade.

O concreto da realidade é mais palpável através do humor e do sentimento do que pela estrutura mecânica do programa. O humor ajuda a tornar *real* o momento do conhecimento, uma qualidade que pode reverter o roteiro artificial da escola. A experiência acadêmica de humor mais provável é o professor chistoso, que diverte. Esta é uma habilidade histriônica de um bom conferencista ou líder de discussões, mas o seu desempenho solitário não é suficiente para o diálogo. Os alunos têm que fazer humor também a partir de sua compreensão do objeto que está sendo estudado. Levanto esta questão por perceber que a sala de aula carente de emoção sabota o projeto libertador. A sala de aula descolorida não satisfaz o professor nem o aluno. O professor precisa também que uma certa consistência emocional e de humor do curso mantenha seu moral.

Vou prosseguir levantando aqui dois aspectos específicos de linguagem que suscitem perguntas dos professores: racismo e sexismo. Essas duas dimensões são inevitáveis na vida social e na educação.

Tenho observado, em minhas aulas, que os homens interrompem as mulheres que estão falando, mas as mulheres não interrompem os homens. De maneira geral, as mulheres não conseguem terminar suas falas, quando um homem quer falar. Algumas mulheres insistem no seu direito de terminar, mas a maioria está acostumada a ceder quando um homem começa a falar, mesmo que ele as interrompa. Quando vejo que isso acontece e que as mulheres não terminaram sua exposição, interrompo o homem. Digo-lhe que a aluna não terminou. Acrescento que tanto os homens como as mulheres têm o direito de terminar de falar sem ser interrompidos. Isso é uma novidade para os alunos — que os homens estão violando uma regra democrática, segundo a qual tanto os homens como as mulheres têm direitos iguais na discussão.

Outro aspecto do problema é que as alunas, em minhas aulas, tendem a falar em voz mais baixa do que os homens, e tenho que encorajá-las a elevar o volume da voz. A voz da mulher, frequentemente, começa num tom que não atrai tanta atenção quanto a voz do homem. Percebo isso como um problema político do discurso e então forço a participação de vozes femininas, para que haja uma presença igual na discussão. As mulheres têm menos oportunidade de manifestar-se criticamente em público, de modo que compenso um pouco na sala de aula, pedindo que elas estendam seus comentários quando falam. Mantenho contato visual durante mais tempo e não demonstro impaciência para que elas parem em benefício da minha resposta. Não permito que os homens interrompam prematuramente os comentários de uma mulher, mas também faço um esforço para que eles participem da conversa, quando uma mulher termina, para convidá-la a dizer algo mais. Este problema do discurso sexista coexiste com expressões temáticas do sexismo que são feitas na sala de aula — que as mulheres não têm o direito de fazer trabalhos “de homens”, tais como ser bombeiros ou motoristas de caminhão; que as mulheres não devem ganhar a mesma coisa que um homem pelo mesmo tipo de trabalho porque o homem tem que sustentar a família; e que a violência sexual é apazível, que os homens têm o direito de ser promíscuos, mas as mulheres não, pensamentos com os quais lidamos enquanto objetos de estudo crítico.

O que quero levantar aqui é a questão do sexismo na própria natureza do discurso, não só nas afirmações ou expressões ideológicas. Tenho preocupações

semelhantes com a questão do racismo. A minoria não branca, na minha faculdade, é desproporcionalmente silenciosa em classe, e numericamente inferior aos brancos, numa área que tem uma reputação de ter más relações raciais.

Assim, faço um esforço especial para estimular os não brancos a entrarem no diálogo e a alongarem seus comentários, assim como falo a respeito das questões racistas e dos comentários racistas quando eles surgem em aula, trazendo histórias e artigos sobre este tema. De maneira geral, tem sido mais difícil para os não brancos se manifestarem, na minha faculdade, do que para as mulheres.

No Brasil, os temas do sexismo e do racismo são problemas na sala de aula?

PAULO: São, sim. A sociedade brasileira é uma sociedade muito autoritária. Tem sido assim durante muito tempo. O racismo é muito forte no Brasil. Dizer que não temos racismo no Brasil ou é ingenuidade, ou esperteza, mas não é realismo. Somos uma sociedade fortemente *machista* e não *marxista*. Para mim, racismo e machismo são expressões de autoritarismo também.

Uma das novidades que observei ao voltar ao Brasil, quatro anos atrás, foi a luta das mulheres. Isto é, as mulheres no Brasil começaram a lutar, começaram a protestar, começaram a rejeitar o fato de continuarem a ser objetos dominados pelos homens. Isso não significa que já tenham conquistado sua liberdade. Ao mesmo tempo, também pude ver, depois do meu retorno, como parte da população negra tinha começado a se tornar consciente. Começaram a estudar a história do Brasil de outra maneira, enfatizando as contribuições do povo negro ao desenvolvimento histórico-cultural do país. A história oficial ocultava as contribuições do negro no Brasil.

Não obstante, pelo menos nestes últimos quatro anos em que tenho lecionado em São Paulo e viajado por todo o interior do Brasil, participando de discussões com, às vezes, 3 mil estudantes, em grandes salas de aula e estádios, ainda não vi o tipo de coisa que você disse acontecer em suas salas de aula quanto ao modo como os homens e as mulheres se relacionam, apesar de saber o quanto nossa cultura é machista. Por exemplo, nos seminários em que trabalho, em duas universidades, nunca notei que as mulheres se inibissem ao falar porque um homem, um aluno, falasse mais do que ela. O que observei é que quando alguns alunos tentavam impor sua condição masculina sobre as mulheres, as mulheres

rejeitavam isso imediatamente! Rejeitavam vigorosamente! As mulheres punham os homens em seu lugar. Mas olhe, isso não significa que a sociedade no Brasil esteja se tornando *menos* machista. Não. O que quero dizer é que, entre os estudantes, não percebo os homens se comportando da maneira que você descreveu.

Quando você diz que tenta conter os alunos homens, concordo com você; porém, tenha muito cuidado para não assumir, você mesmo, a responsabilidade de fazer a liberação das mulheres. As mulheres devem realizar sua própria liberação, com a contribuição de alguns homens que concordam com elas, que estão com elas em sua luta. Por exemplo, no ano passado participei de um programa de televisão nacional no Brasil, uma discussão de duas horas com seis pessoas fazendo perguntas. Duas das que estavam no painel e que perguntavam eram mulheres, e me perguntaram sobre a luta das mulheres. E eu dei uma resposta que criou um problema sério para nós, sobretudo no Nordeste do Brasil!

Eu disse no programa de televisão: “Olhe, alguns anos atrás, uma mulher me fez a mesma pergunta em Londres. E lhe digo agora o que disse em Londres, há alguns anos: ‘Eu também sou uma mulher!’”

Você pode imaginar o que aconteceu então! Os telefonemas que recebemos do Nordeste do país, onde nasci! Me perguntavam: “Paulo, você mudou *tão* radicalmente? O que aconteceu com você?” Mas eu tinha dito: “Eu sou uma mulher”, de uma forma muito mais forte, não para ser agradável com as mulheres, não. Nem para ser demagógico. Nem por pensar que podia ter alguma responsabilidade na luta das mulheres. Tenho certeza de que a luta das mulheres tem que ser liderada por elas. Mas também tenho certeza de que, enquanto homem, minha contribuição à luta das mulheres deve ser aceita pelas mulheres *críticas*. As mulheres *ingênuas* podem dizer: “Não, você não tem nada a ver conosco, porque você é um homem.” Isso é ingenuidade. Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais, porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas

têm de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo.

O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, *aparentemente* — porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão —, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo.

IRA: A sala de aula dialógica pode tomar o racismo e o sexismo enquanto objetos de estudo crítico, mostrando como eles dividem as pessoas e ajudam a classe dominante. Também pode analisar a linguagem do sexismo e do racismo. Além disso, podemos despertar a consciência das relações do discurso entre os sexos e as raças. O que eu queria perguntar era o seguinte: suponhamos que a aula libertadora estude o trabalho, o lazer, a educação, a comida, enquanto temas da vida cotidiana, ou suponhamos que a aula libertadora examine corpos de conhecimento da biologia, da história ou da literatura, nenhum deles imediatamente vinculados à raça e ao sexo. A sala de aula crítica desenvolve, então, um hábito conceitual mental que, por si só, interfere na ideologia racista e sexista? O desenvolvimento crítico que se dá *longe* dos temas da raça e do sexo representa, por si só, um valor na luta contra a desigualdade?

PAULO: Isso depende, Ira. Em primeiro lugar, vejo o racismo e o sexismo muito ligados à produção capitalista. Não digo que devam ser reduzidos só à questão do capitalismo. Não digo que o racismo e o sexismo possam ser reduzidos à luta de classes. Mas o que quero dizer é que não acredito na possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modo de produção capitalista, numa sociedade burguesa. Não obstante, isso não significa que o racismo e o sexismo serão superados mecanicamente numa sociedade socialista.

Para mim, esta é uma das tarefas a ser cumprida pelos revolucionários. Se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres, e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e por mulheres, não pode ser racista, não pode ser sexista. Mas essa é uma das coerências para as quais os revolucionários devem atentar em suas falas e ações. Por causa disso não podemos esperar a transformação revolucionária para superar o racismo e o sexismo. Devemos começar agora.

IRA: Se dizemos não poder esperar por uma nova sociedade antes de começarmos a transformar o racismo e o sexismo, poderíamos dizer, também, que a educação dialógica ajuda a preparar o caminho para eliminar as atitudes sexistas e racistas? A educação para a consciência crítica cria as condições para acabar com o racismo, o sexismo, ou o autoritarismo?

PAULO: Acho que sim. Assim espero. Devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora. Devemos sempre repetir que, com estas expressões, não queremos dizer que, na intimidade de um seminário, estamos transformando as estruturas da sociedade. Isto é, a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos *primeiro* educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção.

IRA: A partir dos anos 1960, as autoridades têm procurado extinguir os currículos experimentais e não tradicionais: estudos sobre mulheres e sobre minorias e o ensino antiautoritário. Do ponto de vista deles, esses cursos e essas palavras são uma ameaça política ao *status quo*. As autoridades falam em “retomar o legado”, trazer de volta as tradicionais “humanidades” através de um núcleo curricular, e a herança norte-americana oficial como reação contra os temas igualitários e divergentes, populares dos anos 1960. A aprendizagem alternativa não é política inofensiva, do ponto de vista do *establishment*, o que indica que o discurso na sala de aula é um fator da transformação social. Estarão as autoridades reagindo exageradamente à política da educação, ou são prudentes ao deter a cultura de oposição nas escolas?

PAULO: Sempre achei, firmemente, que os poderes dominantes não estão equivocados com relação a seus planos para a educação. Sabem o que estão fazendo. Não se enganam ao seguir seu currículo. Numa de nossas conversas, discuti uma importante tarefa da elite dirigente, ou uma das principais tarefas propostas pela classe dominante para a educação, ou uma de suas principais expectativas em relação à escola. Esta é, exatamente, a reprodução da ideologia

dominante. A reprodução da ideologia dominante depende do seu poder de obscurecer a realidade. Mas, imediatamente, acrescentei que há outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela — exatamente a tarefa de *desmistificar* a ideologia dominante. Essa tarefa não pode ser cumprida pelo sistema. Não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador. Eles têm que fazer isso através de diferentes tipos de ação educacional — por exemplo, através do ensino da música ou através do ensino da matemática, ensinando biologia ou ensinando física, ou ensinando desenho, não importa. Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação.

Quando as elites tentam impor o silêncio sobre certos temas, o simples fato de examinar esses temas, ainda que ingenuamente, já pode representar algum perigo. A tarefa para os que não são reprodutores da ideologia dominante é descobrir as maneiras, independentemente do currículo, de examinar tais temas. Se você me perguntar: “Como, Paulo?”, não sei. Devemos sabê-lo ao enfrentar o problema em nossas situações. Sobretudo aqui, não saberia dizer como, pois não sou norte-americano. No Brasil, porém, sei como fazer isso. A abertura democrática no Brasil torna possível incrementar a educação crítica. Mais uma vez, isso demonstra que a educação não modela a sociedade; antes, porém, é a política global que condiciona o que podemos fazer em educação.

Nota

¹⁶ Ver o relatório, claríssimo, de Jerome Bruner, por ocasião de sua visita às escolas nos anos 1950: “Learning and Thinking”. *Harvard Educational Review*, v. 29, n. 3, 1959, pp. 184-92. Um ano depois, Bruner publicou seu volume, muito lido, sobre a conferência de currículo de Woods Hole, *The Process of Learning*, um documento que propunha modelos de descoberta na pedagogia.

7

O SONHO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: COMO COMEÇAR A SEGUNDA-FEIRA DE MANHÃ? TEMOS O DIREITO DE MUDAR A CONSCIÊNCIA DOS ALUNOS?

IRA: NESTA NOSSA ÚLTIMA SESSÃO, Paulo, gostaria de perguntar como você começaria, segunda-feira de manhã, numa nova escola ou faculdade. Quais as primeiras coisas que você faria, como educador libertador? Outra questão: é nosso direito iniciar a transformação da consciência dos alunos? O que dá ao educador libertador o direito de mudar a consciência dos alunos?

PAULO: Sobre o direito de iniciar a transformação da consciência, só poderia resumir o que já disse sobre manipulação, dominação e liberdade, e, depois, talvez acrescentar mais alguma coisa. Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire* nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Isso não é dominação. Dominação é se eu dissesse que se *deve* acreditar nisto porque estou dizendo. Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo, também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a

realidade. Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção.

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo *libertador*, por um lado, e o educador diretivo *domesticador*, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isso não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas, como nas salas de aula autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade.

A natureza diretiva de um curso libertador não está propriamente no educador, mas na própria prática da educação, enquanto o educador dominador mantém nas mãos os objetivos da educação, o conteúdo da educação e o próprio poder diretivo da educação. Todas essas coisas são monopolizadas pelo educador dominador, além da própria escolha dos educandos sobre sua educação. Os educadores libertadores não mantêm o controle de seus educandos nas mãos. Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão *comigo*, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. E isso é o que eu sou — um educador apaixonado —, porque não entendo como viver sem paixão.

Enquanto professores, temos algo para oferecer, e devemos ter muita clareza quanto a esse nosso oferecimento, nossa competência e diretividade. Mas o oferecimento não é um oferecimento paternal. Não é um gesto de dádiva angelical do professor. Na perspectiva libertadora, não temos nada para dar, realmente. Damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles. Esta é uma relação dialética, em vez de uma relação manipuladora. Você percebe? Esta questão da manipulação me interessa muito, especialmente quando me perguntam sobre ela aqui nos Estados Unidos. Aqui existe muita manipulação na cultura, no cotidiano. Há muitas mensagens e instruções sobre o que se deve fazer, o que se deve comprar, em que se deve acreditar. Aqui, a cultura tem também muitíssimos mitos sobre liberdade e felicidade e sobre o resto do mundo, que também se ouvem todos os dias. O *American way of life* é um dos grandes mitos, na medida em que esta cultura propõe o estilo de vida norte-americano como se fosse o único estilo bom para o mundo. Outro mito é que a mais importante missão nos Estados Unidos é ensinar ao mundo inteiro como ser livre. Sei que há bons aspectos da vida aqui e, também, boas dimensões da democracia norte-americana. Mas quando esses mitos se transformam em cruzadas globais, passam, então, a ser instrumentos da manipulação. Penso que talvez as pessoas aqui sejam sensíveis à questão da manipulação por estarem cercadas por ela.

De outro ponto de vista, também existe o medo da liberdade, que Erich Fromm estudou tão bem. Um educador libertador desafia as pessoas a saberem qual é sua liberdade naquele momento, seu verdadeiro poder real, de modo que as pessoas podem sentir-se manipuladas quando se pede que reflitam sobre um assunto tão difícil, porque é uma coisa em que não querem pensar, ou é algo que querem negar.

IRA: Concordo com você sobre a sensibilidade à manipulação, aqui nos EUA. Pode ser que isso venha da dominação que tudo invade, em minha cultura, que usa as palavras “liberdade” e “libertação” constantemente no dia a dia. Os meios de comunicação de massa estão por toda parte, firmemente controlados pela elite dominante. A educação agora também é uma experiência de massa, dos primeiros anos à faculdade. Portanto, o currículo oficial é mais um mecanismo para tentar a domesticação em grande escala.

A educação libertadora opõe-se à dominação pela iluminação da realidade, mostrando o que ela realmente é — uma cultura de dominação na qual as pessoas têm o poder de enfrentar a manipulação. Isso estimula as pessoas a saberem o que é escondido de nós e de que modo nós cooperamos na negação da nossa própria liberdade. Uma aula libertadora também pode desvendar os limites da dominação numa sociedade em que o sistema parece invulnerável. Muita gente, especialmente numa sociedade abastada como a norte-americana, pode recusar esse convite e considerá-lo manipulação simplesmente por se sentir contestada por essas questões. Você pode discutir essa contestação libertadora em termos da consciência racista e sexista?

PAULO: Sim. Qual o direito que o educador tem de contestar as posturas racistas ou sexistas dos alunos? Talvez eu devesse dizer uma única coisa. O educador tem o direito de discordar. É precisamente porque não concorda com o jovem ou a jovem racista que ele os contesta. Esta é a questão. Por ser professor, não quer dizer que estou obrigado a dar a ilusão de que concordo com os alunos.

Existe uma forte dimensão ideológica a respeito dessa questão de contestar e transformar a consciência dos estudantes. A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz!

IRA: A ideologia do professor “neutro” harmoniza-se, então, com o apoio ao *status quo*, porque a cultura não é uma página em branco ou um campo neutro de agentes sociais iguais. Deixar de contestar a desigualdade na sociedade é cooperar para obscurecer a realidade. Isto é, o professor atua como se a realidade não fosse problemática, nivelando assim a própria percepção que os alunos têm dos problemas de sua cultura. Uma realidade obscura desativa a criatividade das pessoas, mantendo uma cortina diante do que elas precisam ver para iniciar a transformação. Ensino neutro é outro nome para um currículo obscuro.

PAULO: É! Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe. O que o educador dialógico não tem é o

direito de impor aos outros sua posição. Mas o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas.

Mas há outra coisa também Ira, sobre a qual gostaria de fazer um comentário, só para ser mais rigoroso. Quando você disse, momentos atrás, quando você perguntou se o educador, na nossa perspectiva política, deveria ter o direito de contestar a consciência dos estudantes, para mudá-la, acho importante esclarecermos um pouco mais esta questão, para que nosso possível leitor possa compreender nossa conversa.

É claro que, ao contestar os estudantes, estamos pensando em dar, pelo menos, uma contribuição mínima à possibilidade de que mudem seu modo de compreender a realidade. Mas devemos saber, ou pelo menos devemos esclarecer aqui, que não estamos caindo numa posição idealista, segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo intelectual num seminário. Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto — mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula. As estruturas da sociedade — assim como o modo capitalista de produção — têm de ser mudadas, para que se possa transformar a realidade.

Por exemplo, se se quer entender melhor a exploração dos trabalhadores, pode-se fazer isso rigorosamente em sala de aula. Pode-se estudar como se organiza a produção sob o capitalismo. Mas para poder mudar esse objeto de estudo, no sentido de uma melhor relação social de produção, tem-se que mudar completamente a estrutura da sociedade. Apenas no nível da sala de aula pode-se alcançar uma compreensão muito melhor sobre esse assunto, em mudá-lo enquanto realidade.

IRA: Se o capitalismo, enquanto estrutura social, não pode ser mudado dentro da sala de aula, poderíamos dizer que, ali, a ideologia capitalista se reproduz, ou não se reproduz, na consciência dos estudantes? Uma das forças da sala de aula pode ser sua interferência na consciência necessária para sustentar a exploração e a desigualdade. Em sociedades complexas como a minha, isto pode ter um efeito

subsequente. A falha das escolas na reprodução das ideias oficiais é uma crise para o *establishment* nos anos 1980, testemunhada por uma série de relatórios de comissões feitos nos últimos dois anos.

Também acho que os conflitos sociais reais são encenados em sala de aula, entre pessoas de cor e pessoas brancas, entre homens e mulheres, entre o ensino autoritário e a sabotagem estudantil, entre as ideologias de classe e as ideologias igualitárias. Esses problemas são as feridas abertas da sociedade, que o currículo dominante tenta encobrir. Um estudo crítico desses temas contraria a reprodução da consciência dominada.

PAULO: Sim, as relações de produção autoritárias estão dentro das escolas.

IRA: De certa forma, a sala de aula está a salvo das piores consequências da dominação de raça, sexo e classe da sociedade como um todo, de modo que é uma área de combate intelectual, não de agressão física, onde a obscuridade e a dominação podem ser examinadas. Mas, ainda assim, você tem razão. A mudança social será feita através da oposição organizada fora da sala de aula, contra as estruturas políticas e econômicas que controlam a educação. Os cursos críticos são parte desse conflito social, mas, sozinhos, não podem vencer.

PAULO: A questão do conflito social é absolutamente importante aqui. Em última análise, o conflito é a parteira da consciência.

IRA: O conflito cria, de fato, as condições para a transformação. Você tem falado, Paulo, sobre o direito e o dever que o professor libertador tem de assumir a transformação da consciência dos alunos, mas acho que deveríamos acrescentar que é equivocado ver nisso uma conspiração dos professores contra os alunos. Por uma razão, o professor também se refaz, em alguma escala. O professor não está numa posição onde pense: “O que eu devo fazer com os alunos agora?”

PAULO (*rindo*): Sim, essa é boa.

IRA: A carga de manipulação parece-me débil quando penso em minha própria experiência em sala de aula durante os últimos doze anos. Vejo-me mais mudado do que os alunos. A situação dos alunos coloca os limites e as exigências para o tipo de processo libertador que iniciei. Não deveria surpreender o fato de que possam fazer isso. Os professores sabem como os alunos podem ser ardilosos e resistentes perante qualquer tipo de currículo. Os alunos sabem como

manipular os professores. Possuem estratégias para manter a autoridade imobilizada. Considerar os alunos como se fossem frágeis, passivos, vulneráveis ou indefesos contra qualquer maroto estratagema de intelectuais perspicazes é um tipo de elitismo. A realidade na minha faculdade é que os alunos são vivazes, astutos e dissimulados.

Isso me traz de volta à questão que formulei inicialmente: o problema de como começar a ensinar nas condições reais que você enfrenta na segunda-feira de manhã, para mudar a educação incapacitadora e torná-la um processo doador de potencialidade criativa. Esta é a pergunta que sempre ouço dos professores: Como começar?

PAULO: Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o *status quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário.

Por outro lado, o *establishment* obriga-nos a viver muito mais temerosos do que é necessário para sobreviver. A vantagem do *establishment* é nos fazer ficar muito aquém dos limites do nosso medo. Isso deixa certo espaço político aberto que devemos ocupar. Para ampliar esse espaço que temos para contestar a dominação, primeiro temos que ocupar o espaço que existe. O governo não quer que ocupemos esse espaço porque quer evitar que o ampliemos. Assim, podemos decidir andar apenas um ou dois metros para a frente quando, de fato, temos ainda um quilômetro de espaço a nossa frente.

Depois desta introdução talvez eu possa falar mais sobre como começar a ensinar, contando uma história sobre um professor libertador e alguns trabalhadores espanhóis em Frankfurt, na Alemanha. Para mim foi um exemplo de um educador que começou *fazendo com* os estudantes e não *fazendo para* os

estudantes. Isto é, o professor também era um sujeito do processo de conhecimento. Ele aprendeu, na prática, o que foi possível.

Muitos anos atrás, fui convidado para ir a Frankfurt por um grupo de pessoas de esquerda. Esse grupo era composto por pessoas da esquerda cristã e da esquerda marxista. Até então, disputavam entre si. Tinham dificuldade de ficar juntos; eram intolerantes uns com os outros. Contudo, concordaram em se encontrar por minha causa, de modo que fui uma desculpa, um pretexto para que fizessem algum trabalho juntos, algo de bom; e eu fui.

Eles queriam discutir política e educação no processo de mobilização da classe trabalhadora. Convidaram um trabalhador espanhol para se juntar a nosso grupo — um trabalhador e quinze intelectuais! Foi uma associação muito interessante. Eu precisava de um tradutor, porque não entendo alemão (a não ser quando dizem “Paulo”). Mas o trabalhador espanhol falava alemão fluentemente. Na pausa para o café, o trabalhador chegou-se a mim, falando espanhol, e contou-me a sua história.

Ele disse: “Paulo, um ano atrás, um grupo de cinco trabalhadores espanhóis, entre os quais eu, pensou em organizar um curso sobre política para os trabalhadores espanhóis no exílio. Então, nos encontramos e fizemos exatamente o que vocês educadores *realmente* fazem. Nós organizamos os conteúdos do curso, porque *nós* sabíamos o que os outros deveriam saber, e devem saber, como *você*.” Dizia-me isto com humor. Continuou dizendo que eles começaram a convidar seus colegas, seus iguais. Todos os colegas trabalhadores espanhóis disseram aos cinco organizadores: “Vocês estão loucos! Eu não vim para a Alemanha para seguir nenhum curso sobre política. Estou aqui para ganhar dinheiro, e voltar para a Espanha algum dia, e comprar uma casinha. Nem quero ouvir sobre política.”

Então, o trabalhador que me contava a história disse: “Encontramo-nos novamente para examinar nossas falhas.” Perguntei-lhe se interromperam o projeto ao falhar na primeira tentativa. Ele respondeu: “Não. Pensamos em fazer um pouco de pesquisa. Mas não como você.” É muito interessante ver como ele compreendeu o problema. E ele disse: “Nós cinco, em fábricas diferentes, começamos a perguntar a nossos pares o que gostariam de fazer, quais suas expectativas de estar na Alemanha, além de ganhar dinheiro. Dois dias depois

encontramo-nos de novo para fazer nossa avaliação sobre o que tínhamos ouvido deles. A primeira coisa em que pensavam, a primeira preferência, era tomar cerveja nos bares alemães!”

Olhe, é tão interessante entender psicanaliticamente esta expectativa. Em última análise, os trabalhadores alemães discriminavam vigorosamente os trabalhadores estrangeiros. Encaravam os estrangeiros como animais. E uma das coisas que os trabalhadores espanhóis sentiam, inconscientemente, que lhes proporcionaria uma relação diferente com os trabalhadores alemães, seria juntar-se a eles no momento em que estivessem bebendo. Seria também uma forma de serem respeitados, fazendo uma coisa que os alemães gostavam de fazer. Certamente, isto é um mito, um sonho impossível, mas é muito concreto. O trabalhador espanhol que fez a pesquisa me disse que eles eliminaram essa expectativa de seus planos de ensino, porque não podiam trabalhar diretamente para conseguir que os trabalhadores espanhóis fossem beber com os alemães em bares alemães.

Descobriram que uma segunda expectativa, ou tendência, ou gosto, era jogar cartas. O trabalhador-educador espanhol me disse então: “Paulo, tornamo-nos peritos em todos os tipos de jogos de cartas. Nós os aprendemos e, quando estávamos em condições, começamos a ir, cada um de nós, cada sábado, à casa de um trabalhador, onde encontrávamos outros cinco trabalhadores, de modo que nos encontrávamos com 25 trabalhadores espanhóis por semana. Enquanto eu jogava cartas, às vezes sem olhar nos olhos deles (que psicólogo ele era!), eu pegava a minha carta, a colocava na mesa, e dizia: ‘Você sabe o que aconteceu na semana passada em Madri?’ (Fantástico, não é?) Então um deles me perguntava: ‘O que aconteceu?’ E eu dizia, ainda sem olhar para eles, que um grupo de trabalhadores havia sido preso por tentar fazer uma greve por melhores salários. Houve um silêncio total depois que eu disse isso. Eu fiquei em silêncio. Por quê? (Este homem era fantástico, um dos meus educadores sem sabê-lo, talvez um dos cinco ou seis educadores muito bons que eu tive em situações como essa.) Por que deveria eu quebrar esse silêncio? Tinha uma razão de ser, porque eu estava introduzindo um assunto muitíssimo desagradável, um assunto político. Continuamos jogando. Mais tarde, outra carta, outra pergunta, outro silêncio. Quando terminamos, eles queriam conversar mais.”

Para mim, este foi um belíssimo exemplo de como começar. O professor aprendeu a ler a realidade, mudando sua prática através daquilo que aprendeu na prática. Isso também mostrava como o educador não separou a pesquisa do ensino. Essa dicotomia é muito destrutiva. O pesquisador não é um educador, e o educador não é um pesquisador. Pelo contrário, a pesquisa está cada vez mais dividida, em especialidades, onde um conhecimento mais profundo da parte não lhe ensina mais sobre a totalidade.

O trabalhador espanhol obtinha informação sobre uma parte e a relacionava ao problema, maior, da educação. Sua pesquisa também revelava o mimetismo da consciência dominada, como os dominados querem copiar os dominadores. Isto é, antes que os dominados experimentem a luta para superar o sentimento de inferioridade, imitam os poderosos — o desejo de beber como os alemães, com os alemães, nos bares alemães.

IRA: Esta história me faz lembrar do trabalhador italiano do filme *Pão e chocolate*, que quer tanto beber com os suíços-alemães em seus próprios bares, que chega a pintar o cabelo de loiro!

PAULO: Vimos esse filme em Genebra — o lugar onde se passa a história —, o forte sentimento de inferioridade lá — uma história fantástica.

IRA: A história de Frankfurt é sobre racismo, mas também sobre como os professores se situam nas condições de seus alunos para iniciar o diálogo. Haviam levado para a classe tudo de que precisavam, menos o conhecimento que pesava — a consciência e as expectativas de seus alunos.

Posso pedir-lhe para dizer algo mais nessa direção? O que mais você faria para começar a educação libertadora? Numa conversa anterior, você mencionou o “mapa ideológico” ou o perfil da instituição. Esta é uma pesquisa sobre o terreno político em que você está atuando — os grupos, as autoridades, os temas, as estruturas. O que mais diria você a si mesmo, ao começar?

PAULO: Antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo. Para mim, esta é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas ao mesmo tempo é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições. Temos de ter mais ou menos claros nossos limites como educadores. Ir muito além dos limites pode assustar as

peessoas com quem queremos mudar a realidade. Por exemplo, trabalhando entre camponeses fundamentalistas, pode soar como uma coisa terrível se você afirma que devemos mudar radicalmente nossa realidade. Eles acreditam que Deus faz todas as coisas, de modo que sua situação difícil não passa de uma prova a que Deus submete seu amor por Ele, na consciência deles. Este legado é uma realidade concreta, um limite, *um destino*, do ponto de vista deles. Se você fala sobre mudar o destino, faz com que soe como se a revolução fosse contra Deus, e não contra o capitalismo. Isso é falta de competência tática, por parte dos quadros, no conhecimento dos limites.

Em segundo lugar, e necessariamente, eu precisaria melhorar minha humildade *vis-à-vis* os alunos, trabalhando com eles, não como tática, mas como uma necessidade. O que é que quero dizer com isso? É claro que preciso ter certeza de que tenho algum conhecimento, de que sei alguma coisa. Se não sei, não posso ser um professor. Mas o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula.

Em terceiro lugar, devo esclarecer que preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo* e *entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isso significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor. Também preciso saber quais são algumas das principais expectativas dos alunos, quando chegam para esta aula. Por que é que vieram trabalhar comigo neste semestre? Quais seus principais sonhos? Estas coisas me ajudam a entender seus níveis de percepção, sua linguagem, suas dificuldades em entender a linguagem acadêmica. Esses primeiros momentos me permitem entender que tipo de dificuldades estão tendo para ler os textos. Isto é necessário para que eu os ajude, mas minha tarefa não é só ajudá-los, falar a eles, mas falar com eles.

Em quarto lugar, também tenho que ser mais ou menos crítico a respeito de como nossa sociedade funciona. Preciso de uma compreensão crítica das

próprias formas de funcionamento da sociedade, para poder entender como a educação, na qual estou envolvido, funciona no contexto global e no contexto da sala de aula. Em última análise, nós mudamos à medida que nos engajamos no processo de mudança social. Na intimidade dos movimentos sociais que visam à transformação, encontramos um momento muito dinâmico da mudança. É um erro separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional.

A questão de tornar a saber o que o professor sabe, particularmente quanto à vinculação global da educação com a sociedade, tem a ver com a ideologia da “aptidão” e dos testes de “aptidão”. Um bom livro para ser lido aqui é aquele que você mencionou anteriormente, de Bisseret, *Ideologia, linguagem de classe e educação*. Ela descreveu muito bem a crise da burguesia depois que tomou o poder da aristocracia. A noção de nascimento nobre, como sinal de realização, foi substituída pela ideologia de que cada um constrói o próprio destino, sem considerar o nascimento. Mas como é que a burguesia podia justificar, então, o fato de manter os trabalhadores nos seus lugares? Como podia explicar que, sob o capitalismo, os trabalhadores não conseguiam progredir muito? Inventou-se a ideia de “aptidão”. E a ciência logo se apresentou para ajudar! A ciência inventou os testes para provar a “aptidão”. Infelizmente, as crianças da classe trabalhadora parecem não demonstrar “aptidão”. Duvido da “aptidão”. Para começar como educador libertador, eu poderia refletir sobre os estudantes e meus próprios pensamentos, e perguntar o que penso da “aptidão”.

Outra coisa, os intelectuais podem examinar a natureza de seu próprio idioma. O desafio que se apresenta aos educadores libertadores é o de transformar o idioma da elite, herança de nossa formação acadêmica burguesa. Isso requer um pouco de coragem para reinventar nosso idioma, mantendo o rigor e a crítica. Isto é, a nova linguagem de uma sociedade revolucionária e democrática não será a linguagem da *intelligentsia* atual, e não será, também, a linguagem da atual classe trabalhadora. Outro idioma deve emergir como parte do processo histórico de transformação revolucionária. Encontrar esse idioma exige que os intelectuais rompam com a linguagem de sua formação e com o discurso que lhes garante, atualmente, prestígio ou recompensas na academia.

Devemos trabalhar, também, para ter algumas boas experiências em sala de aula com leituras de textos, que é algo que o professor deve considerar logo de

início. Devemos continuar estudando nos livros, como outra forma de ler o mundo, além de ler o mundo sem passar pelos livros. Como é que a leitura dos livros pode dar aos alunos um contato com a realidade do país, e não apenas com a sua realidade imediata? Isto exige que se leiam livros e jornais, que se veja televisão e se ouça o rádio, que se preste atenção à fala do povo nas ruas. O professor precisa saber como ler a realidade dos estudantes através dos livros, bem como através da própria realidade. A realidade não é um *positum*, estabelecido e perfeito, esperando que o professor o leve aos alunos como se fosse um pacote, ou um pedaço de carne. Não! A realidade é tornar-se, e não estar imóvel.

Como um exemplo de leitura de uma realidade em mudança, eu poderia falar sobre um homem do Brasil, um jovem, admirável, líder, um trabalhador que é o presidente do Partido dos Trabalhadores, também conhecido nos EUA, Lula, o famoso Lula. Ele tem apenas alguns anos de escola primária, mas, para mim, é hoje um dos melhores leitores da realidade brasileira, sem nenhum estudo universitário, nem sequer o colegial. Mas ele está reunindo muita experiência na prática política como presidente do partido, compreendendo cada vez melhor a situação do Brasil. É lindo ver como responde às perguntas que lhe são feitas em programas de televisão, como debate com outros políticos, como discute com os chamados intelectuais, algumas vezes muito bons intelectuais, que trabalham no mesmo partido ou em outros partidos. Ele se sente seguro *vis-à-vis* o momento histórico do país.

Outro dia falei com o Lula, depois de uma conversa na televisão em que um intelectual muito bom lhe disse: “Lula, você me surpreende, porque sei que você não tem tempo para ler, mas, ainda assim, você fala muito seriamente sobre o momento histórico do Brasil, especialmente sobre a situação hoje.” Então, o Lula disse: “Realmente, eu *não* leio.” Eu disse, depois, que não concordava com ele: “Lula, você é um dos melhores leitores do Brasil de hoje, para mim, não leitor de *palavras*, mas leitor do *mundo*. Isto é, você está lendo a história que estamos fazendo a cada dia. Você a está compreendendo, a está apreendendo na medida em que você mesmo a está fazendo. Por favor, não diga mais que não está lendo. Você pode dizer que ainda não está lendo livros. Mas está lendo a história.”

Acho que isso é uma coisa que nós, enquanto professores que nos preparamos para a sala de aula, também temos que tentar. Não significa diminuir a experiência acadêmica indispensável, mas diminuir a distância que foi estabelecida entre ler as palavras e ler o mundo. Isso significa, Ira, dar exemplos aos alunos que chamem sua atenção, de tempos em tempos, para o tipo de reflexão que estamos fazendo, como estamos usando as palavras quando tentamos apreender um objeto.

Para fazer isso, dando uma atenção cuidadosa às palavras ditas na análise, o professor tem que ter pleno respeito pelo que os alunos dizem. Por exemplo, para um professor que está começando com uma turma, não existe algo como “perguntas estúpidas” dos alunos, nem existe algo como “a resposta” do professor. Todas as perguntas merecem resposta, e nós, talvez, nunca tenhamos a resposta, mas, possivelmente, *uma* das respostas. Devemos evitar o dogmatismo e o desrespeito.

IRA: O hábito de levar a sério todas as manifestações dos alunos precisa ser cultivado pelos professores que estão sob pressão para “cumprir o programa oficial”, quando lecionam para turmas grandes. Tantas classes com tantos alunos e um longo programa oficial torna difícil que o professor esteja atento a todas as palavras ou necessidades dos alunos. Os comentários dos alunos, também, frequentemente serão feitos em linguagem truncada e não padronizada, de modo que a simples forma de sua expressão pode, facilmente, provocar a impaciência do professor. E mais ainda, os professores libertadores ouvirão afirmações provocadoras em termos de sexismo, racismo ou imitação dos ricos e dos poderosos. A consciência negativa tem que aflorar, ou deve-se permitir que ela aflore, ou ser provocada para que aflore, se o professor quer ter informação autêntica sobre os níveis de pensamento dos estudantes. Comentários racistas e sexistas têm que ser tomados como objetos legítimos de estudo, como partes autênticas que são da consciência dos estudantes. Como é que você pode estudar alguma coisa que é mantida em silêncio?

PAULO: Sim, todas as perguntas devem ser permitidas, mas uma coisa que é impossível de ser feita por um educador “democrático” é permitir que a agressão dos estudantes ultrapasse um certo limite. É impossível permitir que um aluno destrua uma sala e ordene que o professor se retire. Deve haver limites no

comportamento. O que o professor não pode fazer é usar os limites para silenciar os alunos só porque os alunos pensam de maneira diferente dele.

IRA: Ajuda muito, no início, estabelecer limites de comportamento para os alunos. Sobre não silenciar os alunos, simplesmente por discordarem do professor — do que eu me dei conta que existe na minha faculdade é que os alunos são muito astutos, “matreiros”, como se diz vulgarmente. Sentam-se quietos no início de um curso e tentam descobrir qual a política do professor. Se sua própria ideologia é diferente da do professor, os alunos da minha faculdade tendem a ficar quietos, mostrar desinteresse, e contornar a área de conflito. Se precisarem falar, montarão seus comentários segundo o vocabulário da política do professor. Quando redigem trabalhos, também procuram aproximar-se da ideologia do professor, para tirar uma boa nota. Você percebe? Os alunos começam com a expectativa de tirar notas baixas, por discordar do professor, ou, para dizê-lo de outra maneira, eles “vão levando”, concordando com o chefe, o professor. O que procuro fazer nessa situação, no início do semestre, é demonstrar-lhes que não há punição por discordarem de mim, como também não há recompensa simplesmente por concordarem comigo.

Esta é outra razão pela qual alguma contenção verbal da minha parte, nas primeiras semanas, contribui para provocar a autêntica ideologia dos alunos, porque eu lhes ofereço pouco de minha ideologia para que falsas concordâncias não se estabeleçam. Gostaria de ser mais bem-sucedido nisso do que sou. Frequentemente me entusiasmo, com alguma coisa que ouvi na aula, ou uma leitura que eu trago, e falo mais do que deveria, fornecendo muito material aos alunos sobre meu ponto de vista. Ou, então, um dia chego na aula muito cansado para ouvir atentamente, de modo que falo demais. Algumas vezes, isto dispara a própria excitação dos alunos; outras vezes, recebo trabalhos que simplesmente reproduzem minhas palavras.

Quando estou começando a ensinar, revejo o roteiro tradicional da escola e procuro lembrar-me de como os professores e os alunos estão condicionados a se comportar de acordo com o currículo dominante. Tento ler, também, aquilo que os meus alunos leem, ouço o rádio, vejo televisão e vou a filmes populares, como você sugeriu anteriormente, Paulo, para estudar sua realidade, a cultura de massa, que é tão diferente de minha própria cultura.

Estava pensando, Paulo, se não poderíamos terminar nossas conversas discutindo a intuição e a imaginação. O método dialógico enfatiza o pensamento crítico e a politização, a consciência histórica e a transformação social. Você falou várias vezes no “sonho” do professor, que tornamos real com nossa ação. Será que eu poderia começar, agora, falando sobre a imaginação e a intuição como recursos para a educação libertadora, que o professor pode levar à aula na segunda-feira de manhã?

PAULO: Sim, diga algo sobre isso.

IRA: Numa sociedade como a minha, com enormes recursos à disposição do *establishment* para criar mitos — o rádio, a televisão, as escolas, os esportes, o rock —, a imaginação e a intuição são recursos importantes para o ensino libertador. A cultura de massa predominante define o modo como as pessoas pensam sobre o passado, o presente e o futuro. A imaginação das pessoas é fiscalizada, como uma forma de controle de seu exercício do poder político. A ordem atual da sociedade pode ampliar sua hierarquia para o futuro na medida em que domine o processo político, inclusive a imaginação política. Parte do projeto de transformação social implica antecipar uma sociedade diferente da que temos agora. Para evitar isto, a cultura de massa envolve a consciência com mitos e imagens que bloqueiam a capacidade de imaginar alternativas, de antecipar uma história diferente da que vivemos agora. Esperar que o presente continue para sempre é uma espécie de desespero da massa que é útil à elite que agora está no poder.

Na educação, o obscurecimento da realidade no currículo oficial não só esconde a dominação, como também bloqueia a imaginação divergente. Vemos o futuro em termos das relações, das estruturas e dos valores em que já estamos imersos. Para resgatar a imaginação e a intuição, de modo a exercê-las como recursos de oposição para a mudança, a pedagogia libertadora precisa estimular o pensamento alternativo. Isto pode oferecer aos alunos algum distanciamento das mensagens e das imagens da cultura de massa.

A visão crítica da realidade precisa, penso eu, de um componente de imaginação onde alunos e professores pratiquem a antecipação de uma nova realidade social. A imaginação pode ser exercida como um recurso para expulsar a ideologia dominante e abrir algum espaço, na consciência, para o pensamento

de oposição. Geralmente, nos cursos que dou, exijo que os alunos sejam imaginativos, mas a aula que mais avança neste sentido é a sobre a utopia, o que não constitui surpresa. A utopia é um tema que pode ser utilizado para se projetar cursos em inúmeros departamentos.

PAULO: Sim, mas acho que a imaginação, por exemplo, a adivinhação, a intuição, não pode ser dicotomizada do pensamento crítico. Isto é, a intuição, para mim, é quase como adivinhar. É uma coisa em que meus sentimentos me estimulam a prever. É algo que me diz que existe alguma coisa ali adiante. Ou que alguma coisa está chegando. Acho, Ira, que quanto mais formos capazes de aperfeiçoar, em nós mesmos, nossa sensibilidade, mais capazes seremos de conhecer com rigor.

Não obstante, não podemos parar no nível da intuição. Temos que tratar o objeto da intuição com rigor. Esta é, também, uma das tarefas dos intelectuais cuja opção é a transformação social: o exercício do rigor sobre as instituições políticas, não oferecendo seminários regulares antes, porém, dentro da experiência cotidiana de um partido político. Os intelectuais, os trabalhadores e os líderes dos movimentos políticos, todos eles têm conhecimento tanto quanto intuição. Precisam compartilhar as diferentes coisas que sabem e intuem. O que sabem e o que intuem não são, exatamente, a mesma coisa. Um modo como os intelectuais podem contribuir para os movimentos sociais é tornando acessível o conhecimento específico que possuem como especialistas em dado campo.

Os intelectuais podem oferecer informação científica sobre o sistema de produção capitalista. Olhe, de certo modo, os trabalhadores e os líderes dos trabalhadores sabem como o sistema funciona. Sabem isso muito bem no nível da sensibilidade. Os trabalhadores sabem que são “objetos” de exploração e que sua força de trabalho está sendo explorada, extraída deles. O necessário, agora, é exatamente ir além da sensibilidade dos fatos, a fim de captar a sua razão de ser. A intuição é, para mim, absolutamente indispensável neste processo de conhecimento, na medida em que não fiquemos nesse nível, mas formos além. É como se tivéssemos embarcado no ônibus da intuição, mas, em algum ponto da estrada, tivéssemos de passar para outro veículo diferente, para poder ir mais longe.

De certa forma, através da imaginação, você pode ver lá adiante também, assim como através da intuição. Agora, podemos ir ao aspecto utópico, para aqueles que estão “fora do lugar”. (*Rindo*) Para mim, ser um “profeta” não significa ser um louco de barba suja, ou ser uma mulher louca. Significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. A imaginação, neste nível, está lado a lado com os sonhos. Vou contar, agora, a você, e aos possíveis leitores de nosso livro, uma história que me tocou muito quando a ouvi, sobre a antecipação da história.

Alguns anos atrás, eu estava em Bissau, e falava com pessoas que tinham trabalhado muito próximo de Amílcar Cabral, durante a luta revolucionária de lá. Em certo momento, uma mulher, com quem falava, me disse: “Paulo, uma vez eu estava com um grupo de militantes numa reunião com o camarada Cabral, em Guiné-Conacri. Cabral estava falando conosco e tentando fazer uma avaliação do movimento de libertação em curso. Depois de uma hora de discussão, depois de esclarecer alguns pontos, ele fechou os olhos de repente e nos disse: ‘Agora, deixem-me sonhar.’ E então começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Mas chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto os outros escutavam em silêncio. Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: ‘Camarada Cabral, isso não será um sonho?’ Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: ‘Sim, é um sonho, *um sonho possível*.’ E terminou o encontro dizendo: ‘Quão pobre é a revolução que não sonha.’”

Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é *menos* possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo *mais* possível.

Bibliografia seleccionada¹⁷

Apple, Michael W. *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979.

_____. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.

Aronowitz, S.; Giroux, H. *Education Under Siege*. South Hadley, Massachusetts: Bergin-Garvey, 1985.

Ashton-Warner, Sylvia. *Teacher*. Nova York: Bantam, 1979.

Bastian, A.; Fruchter, N.; Gittell, M.; Greer, C.; Haskins, K. *Choosing Equality: the Case for Democratic Schooling*. Nova York: New World Foundation, 1985.

Berlak, A.; Berlak, H. *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. Nova York: Methuen, 1981.

Berthoff, Ann. *The Making of Meaning*. Nova Jersey: Boynton-Cook, 1981.

Bisseret, Noelle. *Education, Class Language and Ideology*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage, 1977.

Bowles, S.; Gintis, H. *Schooling in Capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976.

Brown, Cynthia. "Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil." *Alternate Schools Network*. Chicago: 1975.

Carnoy, M. *Education as Cultural Imperialism*. Nova York: McKay, 1974.

Carnoy, M.; Levin, H. *Schooling and Work in the Democratic State*. Califórnia: Stanford University Press, 1985.

Collins, Dennis. *Paulo Freire: his Life, Thought and Work*. Nova York: Paulist Press, 1977.

Cuban, Larry. "Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs." *Review of Educational Research*, v. 54, n. 4, 1984, pp. 655-81.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Nova York: Free Press, 1966.

Donald, James. "How Illiteracy Became a Problem and Literacy Stopped Being One." *Journal of Education*, v. 165, n. 1, 1983, pp. 35-52.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. "Education for Critical Consciousness." *Continuum*. Nova York: 1973.

_____. "Pedagogy-in-Process." *Continuum*. Nova York: 1978.

_____. *The Politics of Education*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985.

Giroux, H. *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983.

Goodlad, John I. *A Place Called School*. Nova York: McGraw-Hill, 1983.

Goodlad, Ronald e Beatrice (org.). *The Great School Debate: Which Way For American Education?* Nova York: Simon and Schuster, 1985.

Harris, Ian M. "An Undergraduate Community Education Curriculum for Community Development." *Journal of the Community Development Society*, v. 13, n. 1, 1982, pp. 69-82.

Heath, S.B. *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Nova York: Cambridge University Press, 1983.

Hoggart, Richard. *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life*. Londres: Chatto & Windus, 1957.

Hunter, Carman St. John; Harman, David. *Adult Illiteracy in America*. Nova York: McGraw-Hill, 1979.

Jencks, Christopher et alii. *Inequality*. Nova York: Basic Books, 1972.

Katz, Michael B. *Class, Bureaucracy and Schools: the Illusion of Educational Change in America*. Nova York: Praeger, 1971.

Kohl, Herb. *Basic Skills*. Nova York: Bantam, 1984.

_____. "The Open Classroom." *New York Review Books*. Nova York: 1969.

Kozol, Jonathan. *Free Schools*. Boston: Houghton-Mifflin, 1972.

_____. *Illiterate America*. Nova York: Doubleday, 1985.

Levin, Henry M. "Why Isn't Educational Research More Useful?" *Prospects*, v. 8, n. 2, 1978, pp. 157-66.

Levin, Henry M.; Rumberger, Russell W. "The Educational Implications of High Technology", Project Report 83-A4, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, fevereiro de 1983.

Mackie, J. (org.). "Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire." *Continuum*. Nova York: 1981.

Ohmann, Richard. *English in America*. Nova York: Oxford, 1976.

_____. "Literacy, Technology, and Monopoly Capital." *College English*, v. 47, n. 7, novembro de 1985, pp. 675-89.

_____. "Where Did Mass Culture Come From? The Case of Magazines." *Berkshire Review*, v. 16, 1981, pp. 85-101.

Ollman, Bertell; Norton, Ted (org.). "Studies in Socialist Pedagogy." *Monthly Review*, Nova York, 1977.

Pincus, Fred. "The False Promises of Community Colleges: Class Conflict and Vocational Education." *Harvard Educational Review*, v. 50, agosto de 1980, pp. 332-61.

_____. "From Equity to Excellence: the Rebirth of Educational Conservatism." *Social Policy*, 1984, pp. 11-15.

Schniedewind, Nancy; Davidson, Ellen. *Open Minds to Equality*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.

Schoolboys of Barbiana. *Letter to a Teacher*. Nova York: Vintage, 1971.

Shor, Ira. *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: Southend Press, 1980.

_____. *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*. Nova York: Routledge and Kegan Paul; Methuen Press, 1986.

Spring, Joel. *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston: Beacon, 1972.

Wallerstein, Nina. *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*. Nova Jersey: Addison-Wesley, 1984.

Willis, Paul. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nova York: Columbia, 1981.

Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1977.

Nota

¹⁷ Apesar de ser bibliografia em língua inglesa, ela serve como subsídio para os educadores brasileiros.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Izabel Aleixo

PRODUÇÃO EDITORIAL

Hugo Langone

Mariana Elia

REVISÃO

Mariana Oliveira

REVISÃO TÉCNICA

Lólio Lourenço de Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Priscila Cardoso

DIAGRAMAÇÃO DA VERSÃO IMPRESSA

Filigrana



PAZ E TERRA

Este e-book foi desenvolvido em formato ePub pela Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.