

*“A minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também na ciência. No fundo, a ciência é a viabilizadora dessa visão humanista a que eu me agarro.”*

# – PAULO FREIRE E SÉRGIO GUIMARÃES



## EDUCAR COM A MÍDIA

NOVOS DIÁLOGOS  
SOBRE EDUCAÇÃO



PAZ E TERRA

**– PAULO FREIRE  
E SÉRGIO GUIMARÃES**

**EDUCAR COM A MÍDIA  
NOVOS DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO**



PAZ E TERRA

© Herdeiros Paulo Freire / Sérgio Guimarães

Direitos de edição da obra em língua portuguesa 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.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
(CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP, BRASIL)

Freire, Paulo, 1921-1997.

Educar com a mídia [recurso eletrônico] : novos diálogos sobre educação / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

recurso digital  
Formato: ePub  
Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui índice  
ISBN 978-85-7753-221-6 (recurso eletrônico)  
1. Educação - Brasil. 2. Pedagogia. 3. Livros eletrônicos. I. Guimarães, Sérgio. II. Título.

11-11250

CDD 370.1

Índices para catálogo sistemático:  
1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação : Filosofia 370.1

A MADALENA, CRISTINA, FÁTIMA, JOAQUIM, LUT E A DANIEL, HÉLDER E  
GUSTAVO, FILHAS E FILHOS, EDUCANDOS E EDUCADORES DE NÓS, E AOS  
TRABALHADORES QUE, DA GRÁFICA À EDITORA, FIZERAM CONOSCO ESTE LIVRO.

# Sumário

DE OLHO NA MÍDIA — NOTA À 3ª EDIÇÃO

## PRIMEIRA PARTE

### 1. A escola escrava e a “escola paralela”

1. A escola e os meios, “me martelando a cabeça”
2. “Isso aí deve ser proibido!”
3. “Não sou contra a televisão. Acho, porém...”
4. Come repolho, vira repolho?
5. Debater, sem o direito de manipular
6. A ideologia machista: “Perdeu, virou menina.”
7. “Encaminhei aos canais competentes. Você pensa que alguém deu atenção?”

### 2. Meios de comunicação: fantásticos?

1. O fim da escola? “Vem cá, televisão!”
2. Num ano, quarenta crianças. Num dia, 6 milhões
3. “A gente vive perfilando os conceitos!”
4. “Vamos botar o rádio!”
5. “Continua-se limitando o aluno à tarefa do consumo.”

6. “Ligar a televisão, discutir com a meninada.”
7. “Uma grande vitrina de sonhos!”
8. Cortam o filme no momento mais gostoso
9. “Um baita apelo às emissoras!”
10. Um elo misterioso

### **3. A escola pintando no túnel**

1. “Você acha que o livro poderia terminar aqui?”
2. “Não usei televisão, mas vi o rádio.”
3. Século XXI, num bosque de cimento?
4. “O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas!”
5. Diante de um gravador, à escuta do mundo
6. Gravar, fotografar: voar sem se perder
7. Denúncia sem anúncio castra
8. Fazendo suas pinturas no muro
9. A escola estudando o tempo, e o caso do tabuleiro
10. Uma Escola Nova na zona proletária? “Nada disso. É pra qualquer menino!”

### **4. Circuito fechado em aberto**

1. Uma espécie de jogo de espelhos
2. O cientista no seu devido lugar
3. Uma conversa ampla, em circuito fechado
4. No vídeo, das teses de Marx a um sem-número de coisas!
5. Rever-se em teipe: momento crítico de avaliação da prática
6. A imagem viva, bulindo, reativando a memória

### **5. Superando a velha biblioteca**

1. Escola com recursos: um sonho viável?
2. Aproveitar, primeiro, os meios mais simples
3. Em fotos, em texto, a morte das águas
4. Angicos: slides em papel-manteiga
5. Separar a capacidade técnica da política? “Seria ingênuo.”
6. “Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender.”

## **6 Do uso dos meios: questões finais**

1. A palavra e a imagem, privilégios de classe?
2. A leitura das imagens e a penetração da informática: a serviço de quem?
3. No caso dos computadores, o “efeito de cavalo de Troia”
4. *Fazer a cabeça* dos outros? “Eu me recuso a isso.”
5. Quando se confunde escola com quartel
6. Num mesmo centro escolar, a produção de materiais e a formação de professores
7. Partir de 1964, o terceiro livro

## **SEGUNDA PARTE**

## **7 Diante da mídia e do jornalismo**

1. Convivência e mídia: “Sempre criticando.”
2. Um meio “mais quente” e “os meios mais frios”
3. Questão “ eminentemente política ” e paralelo entre o jornalista e o professor
4. A liberdade de imprensa e a décima quarta carta
5. Neutralidade? “Manifestação ideológica de um compromisso enrustido.”
6. “Eu simplesmente informo”, “eu educo”: “Para mim, essa distinção não existe.”
7. Paulo Freire e jornalismo: diálogo, conceito fundamental

8. Jornalista e professor: “Ambos são educadores.”
9. Para que a informação não seja manipuladora
10. O jornalismo e “o ideal de educação de Freire”? Além de “uma dimensão puramente individualista”
11. A importância de outros “paulos freires” e a vocação do “ser mais e melhor”

## **8 Internet, telefone celular... E agora?**

1. Um teste: de tapas na cara à guerra contra Napoleão
2. A ideia central do livro: aprender a se servir para não ser vítima dos meios
3. Cento e cinquenta canais de TV, computador na escola, telefone celular: “Nisso aí, houve erro grave!”
4. Uma pedagogia da lentidão e o espírito crítico: separar “o essencial e o que é apenas detalhe”
5. Dominação? “Se ficamos só na internet, continuamos em plena desigualdade.”
6. McLuhan e o efeito de lassidão, a escola e a internet: favorecendo os favorecidos?
7. “Autonomia é isto: é o aprendiz que aprende, por sua iniciativa.” E a ideia de retificação?
8. Bloqueados diante do computador: “Aí passa um garoto, e a coisa anda.”
9. O telefone celular e o instantâneo: Aí, “eu sou muito bakhtiniano!”
10. O futuro, o celular e as novas tecnologias: guerra? Dominação? “Quem viver verá.”

## **ANEXOS**

- I. Meios de comunicação de massa
- II. Deixando de lado o relógio
- III. Para Paulo Freire nenhum botar defeito



## IV. A alfabetização em televisão

## DE OLHO NA MÍDIA (Nota à 3ª edição)

**D**OIS MINUTOS ANTES DE começar a escrever este texto, ainda estava de olho na televisão. Carnaval 2003: sambódromo de São Paulo, lances do povo nas ruas da Bahia, o Rio sambando com 380 mil turistas e 30 mil policiais e militares de todas as armas para dar seguro à festa. Acredita nesses números? É o que diz o *Jornal Nacional*. Muito bem, e daí? O que é que há de novo nisso?

Um detalhe apenas: Bissau — a capital da República da Guiné-Bissau, de onde assisto à farra brasileira — não tem luz elétrica há mais de seis meses. Nosso único canal esteve de novo em greve, com salários tão atrasados quanto a luz da rede pública. Talvez só logo à noite seja possível ver, na tevê local, os grupos guineenses do *entrudo* desfilando, à tarde, suas máscaras de papel machê ricas em cores, apesar de feitas em moldes de pobreza e argila. Já a *Globeleza* via satélite chega mesmo ao vivo — *live, real time*, como dizem os anglófonos hoje na moda —, pelo menos na casa de um grupinho de distintos habitantes de Bissau.

Diga-se de passagem: ao preço módico de mil dólares pelo conjunto decodificador-parabólica, mais<sup>1</sup> dólar/dia pelo buquê português, apelido — algo romântico, não acha? — dado a um conjunto de canais. Gerador próprio também é preciso, claro, mas não seja por isso: não é porque a globalização avança que vão acabar com as pequenas, médias ou grandes burguesias, concorda? Também é verdade que 88% da população da Guiné-Bissau — os 100% são cerca de 1 milhão e 200 mil — sobrevivem com menos de 1 dólar/dia, mas aí são outros quinhentos. Hoje é domingo, carnaval, melhor mudar de assunto.

\* \* \*

O fato é que já lá se vão vinte anos: ainda tenho as cassetes originais, com as datas dos nossos diálogos anotadas nas caixas, de março a julho de 1983. O Paulo nessa altura morava num apartamento ali na rua Homem de Mello, bairro das Perdizes, São Paulo, onde fizemos todas as gravações. Dona Elza ainda vivia, e Lut, o mais novo — cujo nome você deve ter lido há pouco na dedicatória —, morava com eles.

O Paulo havia gostado tanto do nosso primeiro volume do *Sobre educação*<sup>1</sup> que aderiu logo com entusiasmo à ideia do segundo, todo voltado para um tema que, até então, ele praticamente não havia tratado: a questão dos meios de comunicação tornados possíveis com a invenção de novas tecnologias. Aliás, no capítulo terceiro, ele explica por quê:

PAULO: Exatamente porque eu nunca me senti competente, a não ser do ponto de vista de uma apreciação global. Se me perguntas: “Paulo, o que é que você acha da televisão?”, eu te respondo: “Para mim, a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político. E sou capaz também de fazer algumas propostas com relação ao uso da televisão. Mas, mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação.”

Quando a primeira edição finalmente saiu, em 1984, o Paulo gostou do livro até mais do que eu. Lembro que quando vi o primeiro exemplar, livrinho fino de capa azul, brinquei com ele que devíamos fazer o teste que o Mário de Andrade um dia sugeriu. Me explico, e quem souber melhor que me desminta. Consta que o grande poeta paulista havia se saído com esta bem-humorada definição de

livro: é o que para de pé. O Paulo caiu foi na risada quando o nosso livrinho azul, de meras 120 páginas, titubeou na mesa e caiu.

Mais a sério, anos depois, durante a nossa última série de diálogos gravados, que deu origem ao *Dialogando com a própria história*,<sup>2</sup> ele dizia:

PAULO: Eu tenho gostado de tal maneira das incursões a esses papos de oito, nove anos atrás, ou ao longo desses anos todos; eu tenho gostado de tal forma do que temos dito juntos, que me obriguei — e vou cumprir esta tarefa — a reler todos esses livros, um por um, página por página... Até agora eu diria, sem nenhuma preocupação de pensar se o leitor está me achando doido, está me achando pedante, não importa o que o leitor pense no momento, mas eu vou fazer essa releitura também por uma questão de gostosura! (*risos*)

É que eu acho que temos dito qualquer coisa de forma elegante, de forma simples, que a mim me satisfaz. Uma segunda convicção que eu tenho, e que tem um aspecto fundamental a ser sublinhado, é a de que nenhum de nós — os que temos conversado — é gênio. Nenhum de nós pensou jamais que esses livros dialógicos fossem obras geniais.

Mas de uma coisa eu estou convencido: são obras tão simples, sendo dialógicas, quanto o seriam se fossem escritas só por cada um de nós. Isso não retira desses livrinhos um valor específico, e cada um continua a apresentar certas contribuições — de homens simples que somos — que me convencem do desacerto de certas críticas, por exemplo, que dizem: “Paulo Freire escreveu ou falou livros apenas com companheiros, amigos que não iam polemizar”, ou “Paulo Freire, depois que escreveu a *Pedagogia do oprimido*, nunca mais disse nada de interessante.”<sup>3</sup>

É verdade que, depois que me tornei andarilho do Unicef pelo mundo, a partir de 1985, acabei deixando os livrinhos para trás feito órfãos, e nossos projetos conjuntos foram se tornando bissextos. Não me preocupava muito porque, de um lado, nos víamos sempre que possível, pelo menos uma vez por ano. De outro, porque o que sentia pelo Paulo é o que a amizade apronta entre os amigos: aquela sensação tranquila e profunda, dimensão por sobre o tempo, que nos faz pensar ter sido ontem o acontecido já cinco, dez, vinte anos atrás. Em suma, a ver no amigo o eterno. Até que um dia, 2 de maio de 1997, ele se foi.

\* \* \*

Foi justamente um novo meio — um e-mail,<sup>4</sup> para ser mais claro — que enfim me convenceu a fazer essa tarefa que o Paulo havia mencionado, a de “reler todos esses livros, um por um, página por página”. É o que conto no início da Segunda parte, completamente nova e preparada para esta terceira edição, acrescentando ainda:

O que há de novo desta vez, neste segundo volume, é que — já não podendo ter o Velho como meu interlocutor direto — decidi abrir o círculo e convidar outros interlocutores para participarem do próprio corpo do livro, e não apenas através de anexos.

São dois capítulos e um anexo. Num deles, “Diante da mídia e do jornalismo”, travo um diálogo com uma jovem estudante de jornalismo, Mariana Faraco, que foi quem me estimulou a rever este segundo volume,<sup>5</sup> para apoiar a sua pesquisa universitária.

Para o outro capítulo novo, “Internet, celular... E agora?”, decidi convidar o professor francês Louis Porcher, autor de um livrinho que me havia grandemente inspirado vinte anos antes — o *L'École parallèle* —, quando o Paulo e eu preparávamos a primeira edição deste volume. Não por acaso, aliás, tinha sido ele próprio o meu orientador da tese que — conto depois — acabou encruando como suflê.

Quanto ao novo anexo, “A alfabetização em televisão”, é um texto escrito pelo próprio Paulo em seu último ano de vida, e que — vê-se já no título — julguei apropriado integrar neste livrinho.

Revi o texto inteiro, coloquei aqui e ali notas adicionais. Confesso que estou curioso em fazer de novo o teste do Mário, para ver se, desta vez, o livro finalmente para em pé. Por via das dúvidas, convido você a fazer o mesmo e — já que os tempos hoje são ainda mais modernos — a me mandar nem que seja uma mensagem curta, me dizendo o que achou e... me contando o resultado: [sguimaraes1@hotmail.com](mailto:sguimaraes1@hotmail.com).

\* \* \*

Antes que me esqueça: quanto à história do carnaval, Louis Porcher é quem nos joga a chave para a compreensão de mais um lance ao nos apresentar mais adiante o russo Mikhail Bakhtin:

Segundo Bakhtin, nossa vida é carnavalesca, isto é, feita de camadas múltiplas, de ingredientes diversos, de festas e tristezas, de máscaras e de verdade. A mídia também é eminentemente carnavalesca. É a espetacularização, a prática das máscaras, a festa e o trágico, o trágico tornado festivo, assim como as diferentes camadas de sentidos, imbricadas umas nas outras, que só são percebidas se o destinatário dispõe de um capital. Quanto maior for o nosso capital cultural, tanto mais significações plurais nós veremos num programa ou num artigo. Em suma, a mídia não fala, a não ser em função das competências culturais do receptor.

Será? Leia, julgue. E acredite se quiser: o novo *Houaiss* já registra *carnavalização* como termo em literatura, comunicação e sociologia, com o sentido de:

1.1 mistura de elementos diversos em que as regras ou padrões (sociais, morais ou ideológicos) comumente seguidos são subvertidos ou postos de lado, em favor de estímulos, formas e conteúdos mais ligados aos instintos e aos sentidos, à expansão do riso e da sensualidade (a carnavalização é um aspecto da literatura de Rabelais); 1.2 condição daquilo que apresenta tal mistura. Etimologia *carnavalizar* + *-ção*; nas duas últimas acepções, é conceito criado por Mikhail Bakhtin (1895-1975, crítico literário russo).<sup>6</sup>

Boa leitura e olho na mídia!

Sérgio Guimarães  
Bissau, 2 de março de 2003

## Notas

1 Para as edições de 2011, optou-se por trabalhar cada livro de forma independente. Dessa maneira, *Sobre educação: diálogos I* tornou-se *Partir da infância: diálogos sobre educação*; *Sobre educação: diálogos II* ficou com o título *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*; *Aprendendo com a própria história I* se manteve, mas sem a indicação de volume; e *Aprendendo com a própria história II* tornou-se *Dialogando com a própria história*. (N.E.)

2 Ver nota 1. (N.E.)

3 Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Aprendendo com a própria história II*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 22-3 [*Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, p. 19-20].

4 A internet em Bissau é lenta, mas já chega. O que não temos, por enquanto, é telefone celular.

5 Ver nota 1. (N.E.)

6 Instituto Antônio Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2001, 1ª edição, p. 629.

# PRIMEIRA PARTE



## A ESCOLA ESCRAVA E A “ESCOLA PARALELA”

### 1. A ESCOLA E OS MEIOS, “ME MARTELANDO A CABEÇA”

**SÉRGIO GUIMARÃES:** Em nossa última conversa, a que chamamos “Número zero”,<sup>7</sup> tínhamos praticamente terminado o assunto com uma espécie de desafio, pelo menos pra mim: o de preparar o diálogo seguinte. Não o de querer prever a reação do outro em relação ao tema, mas o de preparar a maneira como se encara o tema, certo?

Eu tinha começado, nessa conversa, a tocar de raspão num novo tema ligado a técnicas. E foi a partir daí que me senti desafiado a pensar um pouquinho sobre os meios de comunicação de massa; já que — estamos de acordo — a comunicação é algo absolutamente necessário para que haja *conhecimento*. Aí é que me veio à cabeça a experiência que tive quando estava no primário.

**PAULO FREIRE:** Enquanto professor?

**SÉRGIO:** É. Comecei a lecionar no início dos anos 1970; frequentava nessa época uma faculdade de comunicações e artes onde a questão dos meios de comunicação de massa era discutida do avesso e do direito. Isso me ajudou a ir percebendo, junto às crianças em sala de aula, que os meios de comunicação se faziam cada vez mais influentes.

Havia, já naquela época, por exemplo, o costume de se conversar um pouco com as crianças, no início do dia, para que elas contassem coisas. Era “a hora das

novidades”. Aí as crianças podiam se manifestar livremente, perguntar o que quisessem para a gente etc. Pois bem: essa “hora” era frequentemente preenchida por coisas que os alunos tinham visto na televisão, em fotonovelas, em histórias em quadrinhos; alguém tinha ouvido no rádio uma notícia, enfim: eram informações, ideias, fatos que não tinham sido levados a eles pela escola, mas pelos meios de comunicação.

Talvez porque já estivesse mais desperto para isso, portanto, pude sentir, na prática mesma de sala de aula, a importância que as próprias crianças davam para conteúdos divulgados nesses meios: programas de televisão, músicas que ouviam no rádio. Quando, por exemplo, se programava alguma atividade com uma musiquinha de um cantor mais conhecido — colocando, às vezes, conteúdos de sala de aula —, a gente percebia que isso as motivava mais. Elas cantavam melhor, porque já sabiam as músicas, inclusive.

Essas crianças, que eu tinha como alunas, traziam para a escola os reflexos de uma vivência num mundo onde os meios de comunicação já estavam muito ativos. E, desde aí, essa questão me interessou. Usava isso na prática, mas não tinha formulado nada teoricamente. Não sabia, por exemplo, que já havia, nessa época, gente pesquisando por aí afora e já chamando, a esse conjunto de meios de comunicação de massa, de *escola paralela*.<sup>8</sup>

O fato é que essas coisas já vinham há muito tempo me martelando a cabeça. Por isso, quando apareceu esse desafio de se preparar para o diálogo, pensei que a gente talvez pudesse discutir por aí. Não necessariamente nos restringindo a isso, mas tentando conversar um pouco sobre os meios de comunicação de massa e suas relações com a escola. Como é que você vê isso tudo? Andei falando bastante, não?

## 2. “ISSO AÍ DEVE SER PROIBIDO!”

PAULO: Não, acho que tu não falaste tanto. Uma das coisas boas desse diálogo nosso é que não há limites, nem para mim nem para ti. Eu, inclusive, insistiria em que continuasses com a palavra.

Nessa introdução que tu fazes agora, por exemplo, expões a preocupação que tiveste em determinado momento da tua prática, enquanto jovem professor primário, em escola de periferia. De repente, tu comesças a perceber que os chamados meios de comunicação estavam entrando na tua sala de aula — que, aliás, não era só tua, mas dos teus alunos também — através deles, não? Não apenas através de ti, mas através deles, também. E, em certo momento, falas também dos teus estudos numa faculdade de comunicações, onde, então, muitos dos aspectos dos problemas dos meios de comunicação foram estudados por ti, agora do ponto de vista teórico. E aí eu devolveria a palavra a ti. É claro que, daqui a pouco, também eu vou te dizer como me vejo diante disso, mas gostaria de que continuasses com a palavra, falando um pouco da forma como encaminhaste a tua própria curiosidade como professor primário. A impressão que tenho — pode ser que esteja errado — é de que, inclusive, foi a tua própria prática de professor primário que te levou a essa escola de comunicações, não?

SÉRGIO: Não, Paulo. Minha prática no primário começou depois. Antes disso, ainda quando cursava a escola normal, eu já trabalhava em jornalismo no interior. Na rádio e num jornal diário de nome sugestivo, *O Imparcial*.<sup>9</sup> Dessa prática de jornal me veio a vontade de ir para a escola de comunicações. Entrei para o magistério primário depois, e não só por gosto, mas também para poder sobreviver durante a faculdade.

PAULO: Certo. Mas, então, como é que trataste, ou começaste a tratar, essa temática que te preocupa?

SÉRGIO: Bom, naquela época eu não tinha condições de elaborar algo de mais amplo — e, aliás, continuo não tendo — porque vejo essa questão dos meios de comunicação de massa nas escolas como um vespeiro interminável. Bastaria, por exemplo, a gente tentar analisar o que é que esses meios veiculam como informação num dia só, numa cidade como São Paulo, e aí distinguindo a televisão, o rádio, os jornais, o cinema etc. Todo esse leque de meios nos oferece um emaranhado de conteúdos e de questões, não?

Na época eu simplesmente comecei a me interessar pelo que os alunos me traziam, estimulados por esses meios. Procurei incorporar esses elementos — informações, impressões, músicas, gestos, gírias etc. — na prática de sala de aula, junto aos conteúdos que a escola pública já trazia, previamente programados.

Claro, esse era um trabalho precário de articulação, uma tentativa de integração que fiz de forma muito empírica.

Não chegava a teorizar propriamente sobre isso, mas ia constatando coisas novas, pelo menos para mim. Por exemplo: eu dava aula numa escola<sup>10</sup> onde a maior parte das crianças vinha das chamadas classes populares, filhos de trabalhadores de salário mínimo, ou pouco mais que isso, vivendo em condições muito precárias, em favelas, ou em caixas de cimento improvisadas na periferia, como a gente vê. Mas eu tinha também alunos, filhos de comerciantes do bairro, que não pertenciam exatamente à mesma camada popular em termos econômicos; estavam em uma situação um pouco melhor. E o que eu percebia é que os meios de comunicação de massa impressionavam as crianças fossem quais fossem suas origens sociais ou de classe. As crianças, por sua vez, deixavam transparecer as influências que recebiam, mas já trabalhadas também com a sua maneira de ver aquela série enorme de informações e de conteúdos.

Independentemente de os alunos serem muito pobres ou de classe média, os meios de comunicação de massa estavam influenciando sobre eles, e eles estavam elaborando também a sua visãozinha de mundo a partir daquilo que recebiam desses meios.

As histórias em quadrinhos também estavam penetrando. E eu me lembro das resistências que havia da parte de professores de língua portuguesa em assimilar, por exemplo, fotonovelas em sala de aula. Ainda nessa época, dei aula para uma classe de 4º ano primário: havia mocinhas, já grandinhas, com seus treze, quatorze anos, que levavam fotonovelas à escola e, no começo, liam às escondidas, debaixo da carteira. Havia professores que diziam: “Isso aí deve ser reprimido, proibido”, quando eu achava que o fato de elas lerem esse tipo de publicação podia ser positivo para o ensino da língua portuguesa. Eu poderia até discutir o caráter ideológico das histórias, das fotonovelas, e mesmo manifestar o meu desgosto de classe em relação a esse nível de cultura. Mas era inegável que, enquanto liam aquilo, aquelas moças estavam praticando a própria leitura e aprendendo mais na área de língua portuguesa. Não deveriam, portanto, ser reprimidas, não?

Coisas desse tipo me voltam à memória, tanto em relação às meninas quanto aos meninos: estes mais com gibis, elas mais com fotonovelas, lendo coisas que

não eram programadas pela escola, e em relação às quais havia uma certa resistência. “Gibi em sala de aula?!” Claro que, depois, isso foi sendo rompido e, já nessa época, sei de professores que utilizavam na classe esse tipo de material trazido pelos próprios alunos. Acho, aliás, que essa atitude favorável ao uso de determinados recursos não é nem tanto uma questão de habilitação, de formação profissional dos professores; é antes uma questão de bom senso. Me lembro que minha mãe, por exemplo, fazia jogral, fazia jornal falado, vinte e tantos anos atrás. Ora, alguém pode dizer: “Mas jornal falado é coisa de rádio, não?” Pois minha mãe fazia isso em sala de aula. Por quê? Por achar que isso talvez motivasse mais as crianças. Perguntei a ela por que utilizava esse recurso, tentando ver se haveria alguma teoria sobre. Não havia teoria nenhuma. Ela disse: “Porque sei que assim as crianças participam mais; ficam interessadas em ser o *repórter Esso*, o locutor de jornal falado...”

PAULO: Claro!

SÉRGIO: “...em contar as notícias de casa, do bairro etc.” Bom, já que você me devolveu a palavra para discorrer um pouco sobre isso, eu assim, de cara, teria essas observações a fazer. Mas acho que você já começa a ter prato cheio para reagir, não?

### 3. “NÃO SOU CONTRA A TELEVISÃO. ACHO, PORÉM...”

PAULO: Está bem. Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo. Com isso quero te dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as. É engraçado, comigo, esse fato. Sou um telespectador tão exigente de mim mesmo que me cansa assistir a programas de televisão, porque não me entrego docilmente. Eu brigo com ela, entendes? Dificilmente um comercial me apanha desprevenido. Dificilmente. Eu analiso os comerciais. Você poderia dizer: “Mas, Paulo, puxa, não vale a pena seguir

televisão desse jeito (*ri*), como quem está em seminário”, não? Mas essa é a minha forma de ser: eu analiso os comerciais de modo geral e descubro neles, imediatamente, o corte de classe, por exemplo, o corte de sexo, o corte de raça; às vezes os três juntos, entendes? E fazia isso já na Europa, onde a coisa é bem menos gritante do que aqui no Brasil.

Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. Não sou contra a televisão. Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto. A convicção que tenho, Sérgio, é a de que, resolvida essa situação, de fato problemática, do ponto de vista técnico você tem solução.

Olhe, não sou um especialista nisso, mas não tenho dúvida nenhuma de que, por exemplo, a chamada unidirecionalidade do canal de comunicação é algo muito discutível. A televisão, por exemplo, não é necessariamente, imutavelmente, unidirecional, entendes? E é até evidente o que estou dizendo: pode-se usar a televisão com ida e volta.

No Brasil mesmo, temos programas em que há uma participação muito grande de telespectadores.

SÉRGIO: Sim. Os programas da Rádio e Televisão Cultura de São Paulo são um exemplo.

PAULO: Através do telefone, inclusive, não? Quer dizer: as soluções técnicas podem ser facilmente encontradas pelos homens e pelas mulheres de televisão, que são os especialistas nisso. O problema é, de novo, este: quem tem o poder sobre os meios de produção? Até que ponto um meio desses, a televisão, por exemplo, se constitui numa rede monopolista? Enquanto monopólio de um certo grupo de força, de poder, o risco que você tem, que a sociedade civil inteira tem, é o de ficar manipulada pelos interesses de quem detém o poder sobre esse meio de comunicação.

Os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses esse problema. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares.

Como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados. Na verdade, o que se está fazendo, em grande parte, com os meios de comunicação, é *comunicado!* Em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos e que partem muito bem-vestidos. Vê, por exemplo, toda a preocupação com o estético. Vê como grupos de televisão dão uma ênfase enorme à vestimenta estética dos programas, absolutamente convencidos de que, quanto mais esteticamente vestido é um conteúdo, tanto menos poder político-ideológico terá esse conteúdo junto às camadas populares, entendes?

Isso até que tem um certo sentido, mas acho também que quem o faz corre o risco de ver um conteúdo, mesmo dourado, vir a explodir. Ou seja: vir à tona e superar a intenção que se servia do estético para manipular.

Mas, afinal de contas, isso tudo está ocorrendo, e não só no Brasil, não? Então, acho que aos educadores, enquanto políticos — desde que tenham uma opção de transformação da sua sociedade e não de preservação da sua sociedade tal qual ela está —, aos educadores que não estão satisfeitos com essa concepção consumista do mundo, cabe ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora de alguns desses meios de comunicação.

#### **4. COME REPOLHO, VIRA REPOLHO?**

SÉRGIO: Quando você toca nessa questão política dos meios de comunicação de massa, evidentemente eu já penso logo no problema do controle que pode ser

exercido pelos meios de comunicação, pelo menos na medida em que o poder sobre os meios pode se traduzir em controle sobre as pessoas.

Ora, voltando para minha sala de aula, o que eu percebia era que, ao contrário do que se propagava teoricamente — sobretudo da parte de alguns estudiosos norte-americanos fascinados com o poder dos meios de comunicação —, não é por estarem diante de um aparelho de televisão, ou por estarem abertas aos meios de comunicação de massa, que as crianças deglutiam exatamente aquilo que se pretendia. Uma coisa é se tentar estabelecer o controle emitindo comunicados; outra é poder garantir que esse controle seja efetivo.

Na realidade, nem sempre as crianças eram condicionadas aos meios de comunicação de massa. Com sua pequena dose de sabedoria de vida, compatível com a fase de idade, elas criticavam também esses meios, ironizavam, dramatizavam. Enfim, reagiam. O que acontece é que nem sempre se levam em conta essas reações dos indivíduos. Nem sempre os meios de comunicação de massa estiveram preocupados em saber como é que as suas mensagens eram não apenas transmitidas, mas recebidas, assimiladas e devolvidas. Durante muito tempo se acreditou no caráter unidirecional dos meios, o que fazia com que a gente, no fundo, nunca soubesse bem quais eram realmente as reações dos indivíduos em face deles.

Pois eu percebia claramente que as crianças reagiam. Claro que elas ficavam fascinadas pela televisão! Nesse caso — e no da televisão em cores mais ainda — são estímulos novos à sua visão, aos seus ouvidos, estímulos a que ainda estão abertas, por serem crianças. Assim, é natural que se embebam também, e, nesse sentido, tenham um prazer enorme diante dos desenhos animados, programas infantis, filmes sobre a vida dos animais ou mesmo diante de programas para adultos. Enfim, os interesses das crianças são muito variados, não? Mas, pelo que pude perceber, em momento nenhum se constatava a hipótese de que coelho que come repolho vira repolho. Pelo contrário, o que eu percebia, na realidade, usando essa imagem feliz de Piaget, o repolho é que vira coelho, sendo assimilado por ele.<sup>11</sup>

Claro, é preciso temperar um pouquinho isso, porque é provável que se constate, em determinados programas, que os meios de comunicação de massa estão condicionando. Mas não me parece que esse condicionamento, esse



controle — do qual os donos ou detentores dos meios de comunicação se acham unidos — sejam assim tão pacíficos, não?

PAULO: Não, eu não diria que são pacíficos. Acho que não há nada pacífico em torno dos seres humanos. O que há é um grande espaço onde a aposta dos dominantes vale, entendes? Não há dúvida nenhuma. Agora, de maneira nenhuma, também, pensar, como disseste, que é 100%. Não! Há formas de resistência também. E aí é que eu acho que, tanto quanto possível, o esforço político-pedagógico contrário poderia ter uma grande importância.

## **5. DEBATER, SEM O DIREITO DE MANIPULAR**

PAULO: Mas vamos admitir que trabalhássemos ambos numa escola com jovens adolescentes, a quem propuséssemos como exercício, por exemplo, que assistissem, no fim de semana, a uma hora ou uma hora e meia de televisão, não importa em que canal, e que seguissem o programa escolhido, acompanhando, fazendo suas notas. Quer dizer: seria o exercício de pôr os jovens telespectadores numa posição de quem se confronta com o aparelho, e não de quem se torna dócil a ele. Que eles fizessem, então, suas observações, suas críticas, durante o programa de hora e meia que escolhessem para anotar. E, no começo da outra semana, na segunda-feira, cada jovem, cada aluno da classe, poderia falar... Até que dava um bom exercício mesmo!

Vamos admitir que houvesse trinta alunos e então, na segunda-feira, o professor diria: “Muito bem, vamos para o quadro-negro. Todos assistiram ao programa? Ah, muito bem, todos. Todos nós vimos, escolhemos os nossos programas. Então vamos fazer, primeiro, uma relação dos programas que foram escolhidos por vocês. Você aí!” Um dizia: “Eu escolhi tal programa.” O professor ia e registrava. “Alguém mais escolheu esse também?” Entendes? Então, vamos admitir que houvesse três programas distintos, e que tivesse congregado os trinta alunos. O primeiro momento do trabalho na classe, agora, poderia ser o de que esses três grupos se reunissem cada um num canto da sala, para cada um deles dizer o que tinha observado no mesmo programa e como o fizeram.

Há uma série de coisas que poderiam estar sendo aprendidas aí, num exercício como esse, não? Então, depois de uma hora de discussão, esses três grupos escolheriam cada um deles o seu relator, e aí passaríamos a ter uma reunião geral, em que o grupo A, o grupo B e o grupo C, através de seus relatores, iriam colocar a todos os outros, cada um por sua vez, como cada um viu aqueles três programas: a crítica, a aceitação; tanto quanto os aspectos positivos, os aspectos negativos. E se estabeleceria, então, um debate, sem que o educador tivesse, na verdade, o direito de manipular os jovens, os adolescentes; ele procuraria, ao contrário, respeitar as posições que os jovens fossem declarar.

SÉRGIO: Aliás — me desculpe interrompê-lo —, ele deixaria de ter condições de poder manipulá-los, porque dificilmente poderia ter assistido a todos os diversos programas variados, não?

PAULO: É, mas ele poderia pretender inocular nos jovens a sua visão política. Ele tem, aliás, o direito de tê-la também e de lutar por ela. Pois vê bem: eu não digo que o educador vá esconder a sua visão. De maneira nenhuma! Ele tem que ter a coragem de dizer aos meninos como é que ele pensa também, desde que respeite a diferença entre ele e os meninos. O que vale dizer: desde que exercite a tolerância, que é, em curta análise, o respeito à diferença. É conviver com a diferença, por mais chata que ela seja.

SÉRGIO: Pois é isso, Paulo, que faz com que uma relação seja realmente, na prática, ali, democrática.

PAULO: Observa aí o seguinte: o que poderia o educador — repito, sem manipular — numa análise como essa? Que poderia ele fazer, como proposta de criticização dos adolescentes, diante dos programas? Não estou querendo, de maneira nenhuma, que o educador fosse pretender transformar esses meninos em militantes políticos disso ou daquilo. Nada disso! Mas poderia discutir com eles a maneira como esse chamado meio de comunicação vem, em nome de uma neutralidade que inexistente, explicitando uma ideologia que é, exatamente, a dos grupos do poder.

O problema do educador, aí, não seria o de dizer: “Olhe, se você, meu filho, concordar com essa ideologia dominante, eu boto zero em você.” De jeito nenhum! Mas é fazer com que o guri apreenda isso. Ele que aceite ou não. Mas que ele compreenda esse negócio.

## 6. A IDEOLOGIA MACHISTA: “PERDEU, VIROU MENINA.”

PAULO: Poucos dias atrás, por exemplo, vi um pedaço apenas de programa de televisão em que o animador conversava, fazendo um jogo com crianças. Um menino não acertou uma pergunta, um treco qualquer, uma regra do jogo. Perdeu. E, então, o que é que acontece? Como ele perdeu, virou menina. (*risos*) O animador chegou junto dele e disse: “Bem, você agora se chama Fulana. Diga, então: ‘Eu, Fulana’.” E o menino: “Eu, Fulana.” Enfim, o animador fez todo um discurso de menina, para o menino repetir.

Possivelmente, até, ao ler esse trecho que estou lhe dizendo aqui, alguém comente: “Mas como é que Paulo está reclamando? Por quê? Será que Paulo está machista?” Não, é exatamente porque não estou! Estou criticando é o machismo dessa proposta do animador! A criança foi punida, o menino deixa de ser menino, passa a ser menina, porque errou!

Estás vendo, aí, onde está o lado sub-reptício? Eu até não te digo que o animador desse programa esteja criticamente sabendo o que ele fez. É ao nível profundo da opacidade da ideologia que isso se dá. É a ideologia macha que está nele, entendes? E é o mesmo animador, aliás, que estranhou que uma jovem dissesse que tinha uma profunda admiração pela beleza das africanas. Ele protestou, dizendo: “Mas eu não entendo como é que você pode achar mulher africana bonita!” Entendes? Aí, agora, é racismo que explodia nele, inconscientemente.

Que beleza é discutir com jovens adolescentes, na maior pureza do mundo! E não é negócio de se estar formando militante armado. Não é isso, Sérgio, não é isso, entendes? Mas é mostrando aos jovens como, realmente, por trás dessas antenas todas e voando delas, há toda uma ideologia, toda uma compreensão do mundo e da realidade, uma compreensão da beleza e da feiura, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia precisa de quem tem o poder, de quem está no poder. Isso está entrando, normalmente, nas casas de todo mundo. E doméstica, em grande parte.

Mas vamos pensar que um educador como tu ou eu pudesse ter feito essa proposta a um grupo de estudantes do antigo ginásio, ou do 2º grau, no sistema

atual, no regime atual, na situação atual da realidade brasileira.<sup>12</sup> O que é que poderia também ocorrer? Poderia ocorrer que os pais começassem a estranhar que seus filhos começassem a ter uma linguagem diferente em sua casa, agora. Que os filhos começassem a dizer: “Você está vendo, papai? Essa propaganda aí é racista”; “Você está vendo, mamãe? Essa propaganda aí é machista”. (*risos*) Aí, o pai poderia até pensar: “Puxa, mas esses professores estão estragando meus filhos!” Entendes? Era possível também que houvesse uma reação da própria direção da escola.

E tu me dirás: “Mas, Paulo, ao mesmo tempo que você faz uma proposta até simpática, você já mostra o que pode ocorrer de consequência?!” Claro, só acho que o que pode ocorrer em torno de um trabalho como esse, para mim, não significa que a gente não deva fazer, não deva tentar. Significa sempre, de novo, que a escola também é política, que a educação também é política.

## 7. “ENCAMINHEI AOS CANAIS COMPETENTES. VOCÊ PENSA QUE ALGUÉM DEU ATENÇÃO?”

SÉRGIO: Claro! Mas, Paulo, no meu entender, o problema de se utilizar na escola esse material rico, trazido pela realidade dos meios de comunicação de massa, depende da flexibilidade que a gente tem em sala de aula.

Você sugeriu, por exemplo, uma situação hipotética, onde a gente poderia, em sala de aula, aproveitar a audiência de programas de televisão, para discutir entre alunos e professor, não é? Bom, para se fazer isso, é preciso reconhecer que esses meios de comunicação de massa merecem ser, pelo menos, analisados; que eles não podem ser ignorados.

PAULO: Não, não podem.

SÉRGIO: Para isso, a escola precisa abrir espaço, também, dentro dos seus programas, dentro da sua realidade, para esses meios de comunicação.

PAULO: Claro.

SÉRGIO: O problema é que uma escola que se torna escrava dos seus programas dificilmente abre seus espaços. Aliás, quando cheguei a um ponto em

que já me sentia capaz de redigir alguma coisa, elaborei, na época, para a Prefeitura Municipal de São Paulo, um documento sobre essa questão dos meios de comunicação de massa e sala de aula. Com “elementos para um projeto de integração”. Nele procurei, com a minha pouca experiência e com as reflexões que pude fazer então, alinhar algumas ideias sobre o tema. Escrevi e encaminhei aos canais competentes. Você pensa que alguém deu atenção? Nesse projeto eu propunha que em uma ou mais escolas da prefeitura, localizadas em bairros de diferentes condições sociais, se praticasse, no dia a dia, uma vivência com esses meios. Pois até hoje continuo procurando notícias dessa minha sugestão.

É possível que esse trabalho já esteja bastante datado agora. Quando o escrevi, tinha 24 anos e já nove me distanciam dele. Ao relê-lo, percebo algumas marcas da idade. Mas gostaria de apresentá-lo a você e saber a sua opinião.

PAULO: Ótimo! E por que não colocá-lo em anexo, nesse nosso livrinho?<sup>13</sup> Mas vamos parar por hoje?

## Notas

7 Trata-se do último capítulo de *Sobre educação: diálogos I*. São Paulo: Paz e Terra, 1988, 4ª ed. [*Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011].

8 A expressão “escola paralela” aparece pela primeira vez, com grande repercussão, numa série de artigos assinados pelo sociólogo Georges Friedmann, publicados em janeiro de 1966 pelo *Le Monde* (Louis Porcher, *L'École parallèle*. Paris, Larousse, 1974; e *Vers la dictature des média?* Paris, Hatier, 1976.). Em 1974, o sociólogo e professor francês Louis Porcher publicava sua primeira edição de *L'École parallèle*, em cuja introdução definia: “A escola paralela é constituída pelo conjunto dos circuitos graças aos quais chegam aos alunos (bem como aos demais), de fora da escola, informações, conhecimentos, uma certa formação cultural, nos mais variados domínios.” E ainda: “Seus instrumentos são os da comunicação de massa, ou seja, os *mass media*: é preciso citar, essencialmente, a imprensa, as histórias em quadrinhos, o rádio, o cinema e, sobretudo, a televisão. “Esses novos canais de educação, que os professores não controlam, são frequentados massivamente pelos alunos. Qualquer que seja a opinião que se formule em face deles, não se pode negligenciar o problema pedagógico e sociológico que eles colocam. Trata-se de saber se a escola e a escola paralela vão se ignorar, comportar-se como adversárias ou se aliar. Todos esses casos concernem muito de perto aos professores.”

9 Em Presidente Prudente (SP).

10 No bairro Rio Pequeno, zona oeste da cidade de São Paulo.

11 “Sempre que se pronuncia, de forma panorâmica, sobre sua teoria, Piaget volta a esse ponto, por vezes com mordaz espírito de humor, como quando, respondendo a um repórter que o questionava sobre a emocionalizada objeção que o behaviorismo lhe faz, declarou: ‘Se os behavioristas tivessem razão, um coelho que só comesse repolho (estímulo-S) terminaria por transformar-se em repolho (resposta-R); ora, o contrário é, justamente, o que ocorre: o repolho se transforma em coelho (assimilação)...’, argumento que mostra, por outro lado, que Piaget não aceita teoria psicológica (e sociológica...) que não tenha um embasamento (sem reducionismo) na biologia. Para ele, a função de assimilar é permanente, ao longo do desenvolvimento e da evolução (invariável), modificando-se apenas (em cada grau ou nível embriológico, mental ou sociológico) as estruturas mentais assimiladoras.” (Laura de Oliveira Lima, “O coelho que virou repolho...” In: *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus Editorial, 1980, p. 91.)

12 Atualmente corresponde ao ensino médio. (N.E.)

13 Ver Anexo I.

## MEIOS DE COMUNICAÇÃO: FANTÁSTICOS?

**SÉRGIO:** DEPOIS DE TUDO QUE DISCUTIMOS na última vez, sobre os meios de comunicação de massa e a escola, Paulo, me vem à ideia uma pergunta que ouço e me faço às vezes, e que põe talvez em xeque a sobrevivência da escola no contexto atual.

Há trezentos anos seria impraticável que alguém questionasse isso, na medida em que, obviamente, esses meios de comunicação nem sequer existiam. Até aí, a escola mantinha uma quase exclusividade, ao encarregar-se da formação sistemática dos indivíduos.

Hoje em dia, não. Hoje esses meios todos estão aí veiculando informações, propondo novas atitudes, influenciando a cabeça das pessoas. Daí a pergunta: como é que você vê a situação da escola num contexto que mudou? Ela não teria, hoje, um papel secundário em relação a esse mundo de influências que os indivíduos recebem através dos meios de comunicação?

### 1. O FIM DA ESCOLA? “VEM CÁ, TELEVISÃO!”

**PAULO:** É. Acho essa pergunta necessária, procedente. Não há dúvida nenhuma de que outros educadores e especialistas em comunicação já a devem ter feito. Mas tenho a impressão de que é um bom exercício, teu e meu, o de meditarmos

sobre isso. Há uma série de ângulos sobre os quais a gente poderia tomar a questão posta, para daí começarmos a mergulhar no conteúdo mais profundo que ela implica.

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe, (*ri*) de longe! Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica — como a televisão ou o videocassete, por exemplo —, podes observar como a escola é estática, perto deles!

Agora, imagina uma escola enquanto espaço em que se experimenta, de um lado, a criação do conhecimento novo, sobretudo a escola universitária, a escola da pesquisa; do outro, pensa essa escola enquanto espaço em que se experimenta conhecer o conhecimento que já foi criado. Digo-te de passagem: isso é, para mim, fundamentalmente, a educação sistemática, que vem a ser, no fundo, uma certa teoria do conhecimento posta em prática. Não é só isso, mas entre outras coisas ela é isso, não?

Ora, se a escola é um espaço em que isso se dá, me parece que o que a escola teria de fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam ou não fazem o trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático. Não sei se estou claro.

SÉRGIO: Sim.

PAULO: Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!”, não?



Assim, essa escola necessariamente se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação.

A gente já tocou, em *Partir da infância*, no problema do caráter político da educação. Eu não quero nem tocar nisso agora. Mas o que quero dizer é que, enquanto um dos espaços em que o ato de conhecimento se dá — e aí repito: primeiro, o ato de conhecimento do conhecimento que já existe; e, segundo, o ato de conhecimento do conhecimento criando-se —, a escola não vai parar enquanto o ser humano continuar a ser isso que nós estamos sendo. Acho que não há como pensar que ela vai parar. A busca, a pesquisa, a curiosidade, a inventividade, a imaginação, o correr-risco-para-criar... tudo isso vem, de forma muito forte, conotando-nos como uns certos especiais seres que somos, humanos históricos, seres que *fazem* e que sabem; que *ignoram*, mas que sabem que ignoram; e que *sabem* que sabem, bem ou mal, muito ou pouco.

Ora, o ato de fazer isso, o ato de criar, de produzir o conhecimento, e o ato de apreender o conhecimento produzido, vai continuar. Ou ele se dá dentro da escola como está aí, ou da escola que vai mudar. O fundamental, para mim, é que a escola saiba que tem de mudar. O que não é possível é pensar que a desescolarização — para usar uma expressão ao gosto do meu amigo Ivan Illich...; e nem ele jamais pensou nisso que vou dizer — acabe com o ato de conhecer.

O Illich, aliás, propunha o desaparecimento da escola enquanto coisa má, o que não aceito, porque, para mim, a escola não é boa nem má nela mesma. Justamente por isso é que eu acho — não sei se meu discurso está grande demais para dizer pouca coisa (*risos*) — que, forçada, desafiada, posta no canto da parede, sobretudo nesses bons pedaços de vinte ou 25 anos para cá, a escola se obriga a mudar. Ela se obriga a deixar de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto, criador. E, para isso, então, ela não poderia jamais deixar de ter, como auxiliares extraordinários, todos os meios de comunicação.

Mas aí eu queria ouvir também a tua posição. Na tua pergunta há um pouco, creio, de convicção: “Paulo, diante de toda essa modernização, essa presença enfática dos meios de comunicação, tu não achas que isso põe a escola numa

certa posição de quem sentisse que teria tido a sua missão cumprida, não?” Eu acho que não. Acho que *essa* escola, sim. A escola tal qual ela está — e já faz muito *tempo!* — devia ter descoberto que tinha sua missão cumprida. Mas isso não significa que a instituição como tal, na história da educação, suma. A não ser que a gente diga que ela vai mudar tanto que não será mais ela e que, então, sumiu.

Talvez se possa dizer que o que vai ficar disso tudo, possivelmente de maneira muito mais bem-programada, é a experiência do ato de conhecer, ou a criação do novo conhecimento, a pesquisa, a capacitação e a formação dos quadros, que, aliás, pode se dar também fora da instituição tal qual ela está aí, atualmente. Agora, eu hoje já diria que a televisão cumpre inclusive tarefas sistemáticas, não? E acho que ela pode melhorar enormemente se intensificar a duplicidade de vias, o *feedback*, o ir e o voltar. Mas gostaria de ouvir, também, a tua reflexão sobre isso.

## **2. NUM ANO, QUARENTA CRIANÇAS. NUM DIA, 6 MILHÕES**

SÉRGIO: Primeiro, a questão que eu lhe fiz tem como pressuposto o seguinte: de um lado, há os que fazem a defesa de uma escola como instituição já tradicional e que, tendo seu espaço próprio, tenderia a ver aquilo que é produzido pelos meios de comunicação, pelo mundo fora dela, como algo que não fizesse parte da cultura propriamente dita, mas que, na melhor das hipóteses, faria parte de uma “cultura de massa”, e que ficaria, digamos, no limiar da escola em termos de valor. Ou seja: se formos por aí, a informação veiculada pelos meios de comunicação de massa é apenas para consumo das “massas”, sem a categoria do conhecimento escolar.

Seria, portanto, a posição de quem, colocando-se de dentro da escola, visse uma escola como uma instituição superior. Essa posição, a meu ver, levaria as pessoas que a defendem a sustentarem um certo desprezo para com os meios de comunicação de massa: “Isso é consumo, é coisa mundana, pagã, de somenos importância.”

De outro lado, numa posição quase extremamente oposta, diante dessa dinâmica dos meios de comunicação de hoje, diante do desenvolvimento tecnológico, da industrialização mesma da cultura, você encontra aqueles que veem a escola praticamente esvaziada dos seus conteúdos, e sem outra alternativa senão a de humildemente se aproximar dos novos donos da formação, dos novos donos da opinião pública e da influência sobre as pessoas, quase solicitando que eles reinjetem nessa instituição-escola uma vitalidade perdida. Como se, historicamente, nós já tivéssemos uma missão de liderança cumprida.

Vejo esse problema aí se deslocando de um extremo ao outro. Quando me pergunto se a escola não estaria talvez, hoje, com um papel secundário, é porque penso nos milhões de pessoas nas escolas, aprendendo com recursos ainda hoje artesanais, além de precários; com recursos que, do ponto de vista da escola, continuam sendo artesanais. Num mundo onde os mais simples mortais conhecem até a figura do presidente dos Estados Unidos, de ministros da França, ou aspectos da realidade dos rincões mais distantes do mundo — do Vietnã, do Japão, da China — colocados à disposição de quase todos audiovisualmente, nesse mesmo mundo ainda se mantém, dentro das escolas, uma relação quase só artesanal unindo as coisas e as pessoas.

PAULO: Isso!

SÉRGIO: Como é que uma escola que ainda caminha tradicionalmente — com poucos recursos mecânicos (às vezes até sem mimeógrafo) e pouca verba — pode se relacionar com um mundo industrializado, onde a informação já é equacionada em produtos industriais, com grandes tiragens e grandes audiências?

Há uma desproporção evidente, por outro lado, entre o público que é atingido pelas escolas e o que tem acesso aos meios; entre a ação de um professor que passa um ano se relacionando com quarenta crianças e a de teleprofessores que, num dia apenas, entram em contato com cinco, 6 milhões.

É possível até que essa comparação de números, no fundo, esteja falseando o problema. Mas, de qualquer forma, a pergunta procede, não?

### 3. “A GENTE VIVE PERFILANDO OS CONCEITOS!”

PAULO: Claro. Agora, repetindo de certa maneira algo que eu disse antes: acho que os responsáveis pela política da educação a nível municipal, estadual, federal têm que ser gente do seu tempo. Não têm que ter medo das coisas novas, ainda quando elas estão servindo a interesses ruins. Têm que compreender, portanto, o poder, a força de um instrumento como a televisão, e ver até que ponto é possível que a escola se sirva disso.

Para mim, o problema que se coloca, fundamentalmente, é o de nós todos começarmos, na verdade, a ter uma compreensão distinta da escola. A escola não é, não podia ser, nem deveria ser, um espaço em que uma, duas dúzias de meninos, que foram condenados, vêm passar o dia ou a tarde com uma pessoa, de certa maneira, também condenada. Condenada a quê? Condenados a quê? Um a falar, outros a ouvir coisas que nem sempre estão ligadas com a experiência vital, existencial, nem daquele que dita nem daqueles que ouvem.

Ainda hoje, num dos cursos de pós-graduação da PUC, conversei com uma jovem psicóloga que tem alunos e vive uma experiência numa escola de periferia, com uma classezinha de alfabetização. É uma professora universitária, mas no momento faz uma experiência assim, como estudo. E ela me dizia, por exemplo, como as crianças da periferia sofrem tremendamente para fazerem a representação simbólica de algo concreto. Tu sabes muito bem, já experimentaste isso, não? A propósito, isso tem muito que ver com algo em que a gente já tocou em *Partir da infância*: o problema da linguagem, da capacidade ou não de abstrair. E aí é que muita gente pensa que a massa não abstrai. É o problema da concretude da linguagem da classe trabalhadora, dos meninos de favela. Enquanto a gente vive perfilando os conceitos, a criança popular descreve o concreto.<sup>14</sup>

E essa psicóloga, hoje, na discussão geral do curso, nos dizia que a cartilha — adotada pela escola onde ela trabalha — fala, para as crianças aprenderem a ler, que o papai vai do bairro X ao bairro Y no seu carro tal, e sobe dez andares de elevador para visitar o tio Z. Esse é o nível que se usa com as crianças de periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo!

Ora, a escola precisa aprender que não é isso, o que é óbvio. Já tanta gente disse, os educadores da Escola Nova insistiram também tanto nisso!

O problema fundamental da escola progressista não é levar simplesmente às massas populares o direito ao diálogo, como às vezes se pensa que é o que eu fiz. É algo mais que isso. A minha proposta tem ido mais além. Se bem que isso até já era alguma coisa, não? Eu até já ficava feliz se tivesse terminado aí!

#### 4. “VAMOS BOTAR O RÁDIO!”

PAULO: Pois bem, Sérgio, se fosse possível pensar mais no uso dos instrumentos e diminuir o uso dos papéis, a papelada das burocracias! O sem-número de funcionários burocráticos! Talvez, aqui e agora, eu vá ser um pouco sonhador. Se fosse possível pensar menos nessas coisas e mais, por exemplo, numa política para uma determinada área. Uma experiência-piloto numa zona chamada periférica da cidade, em que se ampliasse o espaço de liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de pôr juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes... Já pensaste? Tudo isso atuando: as artes plásticas; as crianças e os adultos pintando na rua, contando suas histórias e mandando seus recados através dos muros; alguém contando histórias de mal-assombro, o susto que teve de noite, o afogamento de um colega, ou a fome que teve. Sem medo de que a polícia viesse bater à porta da escola; sem medo de que a polícia pensasse que já é subversão, de novo. Nada disso! (*ri*) Subversão não é isso. Subversão é a ordem que está aí! Esta é que é subversiva. Denunciá-la é um gesto de amor!

Pois bem, imagina uma experiência assim, numa área qualquer. “Vamos ver se dá certo esse negócio. Vamos botar o rádio! Qual é a estação de rádio que topa?” Eu não tenho dúvida nenhuma de que duas, três estações de rádio topavam um negócio desses. Não sei se você observou: algumas estações de rádio de São Paulo, pressionadas pela avalanche e pelo poder das televisões, assumiram umas posições que a gente poderia chamar, talvez, de originais, ou de radicais, no sentido do começo. Posições que até então não eram normais como

comportamento das emissoras de rádio. Há emissoras em São Paulo que estão estabelecendo um diálogo extraordinário entre os ouvintes.

SÉRGIO: Certo. Há várias.

PAULO: Eu mesmo já dei entrevista sobre nosso livro num desses programas em que o radialista transmite o programa de nossa própria casa. Um outro entra no ar, dá um palpite, faz perguntas etc. São programas em que o ouvinte conversa com o ouvinte, mediado pela estação de rádio.

SÉRGIO: Ou seja: as possibilidades técnicas existem, quando se quer dialogar. Aliás, aquele problema de unidirecionalidade dos meios, em que tocamos no diálogo anterior, é, a meu ver, até um falso problema.

PAULO: Exato.

## 5. “CONTINUA-SE LIMITANDO O ALUNO À TAREFA DO CONSUMO.”

SÉRGIO: Mas eu gostaria de engrenar com você a partir daí, porque ocorre o seguinte: é verdade que muitas escolas, muitos professores, abertos à penetração dos meios e sintonizados modernamente em nosso tempo, já adotam — e com frequência cada vez maior — o uso desses recursos industriais, desses aparelhos eletrônicos de comunicação.

O que tenho visto mais vezes, no entanto, é que a função que se dá a esses instrumentos é a de utilizá-los como aparelhos de transmissão de mensagens pré-fabricadas. Reduz-se a isso, praticamente, a ação desses meios junto aos alunos, fazendo com que esses assumam o papel de meros consumidores de mensagens, em cassete ou em videocassete, por exemplo. Como se, na introdução de um novo recurso, não estivesse também em jogo o lado ativo, criador, da participação dos alunos.

Ora, ao invés de se apresentar apenas mensagens pré-montadas, ou um curso já todo programado, por que não se propor também atividades em que os próprios alunos aprendam a produzir as suas mensagens e a utilizar esses recursos como meios de sua própria expressão?

PAULO: Mas é lógico!

SÉRGIO: Nesse abraço que se faz de tecnologias novas, há por vezes uma atitude ainda arcaica quanto ao uso didático-pedagógico desses novos instrumentos. Continua-se limitando o aluno à tarefa do consumo.

PAULO: Isso! E, daí, meios tão dinâmicos de comunicação terminam por domesticar os alunos, submetendo-os a uma burocracia escolar, a uma escolástica, de novo. E aí é um desastre!

## **6. “LIGAR A TELEVISÃO, DISCUTIR COM A MENINADA.”**

PAULO: Mas voltemos ao papo anterior, à ideia em que a gente estava de, numa certa área, se fazer um esforço congregado em que você tivesse a palavra falada, a palavra prolada, a palavra escrita, a imagem, o som, gravados, trabalhados juntos. Uma área qualquer, em que a gente dispusesse de vinte, trinta escolas, com X professores e Y jovens ou crianças.

A primeira coisa que a gente teria que fazer nessa área de experiência era ter a coragem — mas uma coragem que te confesso imensa! —, coragem diante de nós, diante do chamado poder instituído, diante da imprensa, dos pais e dos alunos... a coragem de dizer: “Não faz mal que, no fim do ano, não se tenha chegado ao fim do programa. O que é fundamental é que a criançada tenha chegado, feliz, a perceber que pode e que deve conhecer!”

Fora disso, nada é possível já. Se não se tiver essa consciência, se não se estiver convencido, por exemplo, de que é fundamental que essas crianças aprendam realmente a ler, em lugar de serem obrigadas a ler memorizadamente um livro inteiro, num semestre. Assim é que elas vão chegar à universidade fazendo o mesmo, como alunas e como professoras.

Considere este mito: quem foi que já meteu na cabeça que um palmo de tempo corresponde a um palmo de conhecimento? Pois, no fundo, é isso. Agora, vê bem: que o nosso futuro leitor não pense que estou aqui defendendo as coisas fáceis. Pelo contrário, acho que minha proposta — que nem sei se está bem articulada — é muito difícil, muito séria. Não pode ser uma brincadeira, ou um “deixa andar para ver como é que fica”.

O fundamental está em saber o que poderíamos realizar usando, por exemplo, a televisão. Mas, vê bem, não usando a televisão só para que ela fizesse um programa especial ali, para aquela área, e fosse transmitir, para lá, o recado dela. Não. É usando a televisão no que ela já faz. É um grupo de crianças ligar a televisão na terça-feira, por exemplo, num programa X na parte da manhã, ou na parte da tarde, qualquer que seja o canal. E depois discutir com a meninada, não apenas aquele conteúdo que está sendo e que foi vivido, mas também o que é a televisão enquanto instrumento de comunicação, quais as implicações tecnológicas e históricas que aquilo tem, do tipo “como é que apareceu isso?”.

Afinal de contas, essa seria até, no meu entender, uma espécie de introdução ao pensamento científico da criança. Para que a criança saiba que cientista não é bicho estranho que cai um dia dum buraco que se abre no céu, como se houvesse um bando de doidos lá em cima e, de repente, se abrisse uma brecha e caísse um cientista aqui embaixo. *(ri)* Não! O cientista se faz historicamente, na práxis da busca científica, do desvelamento do real, da verdade. Na descoberta das leis naturais. Ele não é um cara que preexista à história. Nem ele nem a ciência preexistem, eles se constituem na história.

Isso tudo a criança pode começar a ir sabendo, sem virar adulto, sem se antecipar em homem de colarinho e gravata, ou em senhora de *tailleur*! Normalmente a criança pode aprender tudo isso brincando. Aliás, seria trágico se deixasse de brincar, com a televisão, inclusive.

Ora, a mesma coisa com o rádio, não? E mais: já imaginaste uma área daquelas, com as crianças de uma série escrevendo para as crianças de outra série, nos muros? Até uma brincadeira formidável se poderia fazer com os alunos: descobrir em que muro da cidade a escola tal escreveu os seus recados, não? Mas, para isso, era preciso que a cidade também fosse tocada por uma nova compreensão do conhecimento coletivo, entendes? Aí, toda a área estaria coletivamente procurando conhecer, saber, falar do que soube, ensinando como soube, usando o rádio, o muro, o teatro de bonecos etc.

Trata-se, afinal de contas, de envolver o corpo inteiro do educando e o do educador como corpo consciente, e não puramente justapor os instrumentos a esses corpos. *(ri)* Vê: meu problema não é de justapor nem de superpor o aparelho de televisão a meu corpo, não. Eu quero em mim um corpo consciente



diante de um aparelho que me ajuda, mas que, às vezes, quer me enganar e eu não deixo. *(ri)* Por sinal, não é bem o aparelho que quer me enganar, mas quem está por trás dele. Enfim, acho isso; será que estou meio maluco?

## 7. “UMA GRANDE VITRINA DE SONHOS!”

SÉRGIO: *(ri)* Não, não, perfeito! Aí, Paulo, quando você defende a ideia de que a vivência com esses meios novos seja uma vivência consciente, crítica, eu gostaria de destacar — como perigo que às vezes dificulta esse conhecimento — uma certa ação mágica, exercida, principalmente pelos meios eletrônicos, sobre as pessoas de modo geral. Há, a meu ver, um fascínio diante da televisão, diante do videocassete, por exemplo, uma relação mágica que a gente percebe, muitas vezes, entre os indivíduos sobre como, por quê...

PAULO: Isso!

SÉRGIO: ...aquele instrumento veio até aí, como as informações conseguem chegar...

PAULO: Isso!

SÉRGIO: ...até as pessoas. Eu via, por exemplo, alunos meus no primário que não entendiam como é que podem estar aquelas pessoas, naquele tamanho reduzido, dentro da televisão. Elas não conseguiam imaginar que, num outro local, às vezes não perto do aparelho, pudesse haver um prédio onde as pessoas atuam diante das câmeras e de onde essas imagens são enviadas e chegam até a casa da gente. Enquanto as pessoas não têm conhecimento disso, a captação que elas fazem, muitas vezes, é mágica. Nessa magia é que pode haver uma ação enganadora, domesticadora, embaladora do indivíduo, não?

PAULO: O maior fascínio embalador vai se dar depois, na transferência de conteúdos ideológicos, através dos comerciais, das novelas. Quero dizer: os sonhos propostos, como sonhos de classe dominante. Eu entendo o que dizes: isso tudo pode ocorrer com mais facilidade, na medida em que se tenha uma compreensão mágica do próprio aparelho, do próprio mecanismo.

SÉRGIO: É. E a essa questão eu acrescentaria outra: a de que esses meios de comunicação, principalmente em sociedades como a nossa, não são evidentemente apenas meios de comunicação, mas meios de venda, atrelados a uma engrenagem industrial que divulga, numa grande vitrina, uma série de produtos, de serviços, não é? Esses produtos, a princípio, estão à disposição de todos, visual e auditivamente; mas, na realidade, pelas próprias características do sistema econômico, não passam de ilusões e de sonhos para a grande maioria de nossa gente. Daí se concluir que os problemas dos meios de comunicação não se restringem a problemas de conteúdos veiculados pela tevê, pelos jornais, pelos filmes, pelos programas de rádio etc., mas sobretudo pelo fato de serem produtos de toda essa máquina de venda e de propaganda que gesticula, se oferecendo e oferecendo coisas que, nós sabemos concretamente, estão fora do alcance da maior parte da população, não acha?

PAULO: Pois é. Mas toma o exemplo de uma rede de escolas que se libertasse, e que fosse apoiada nesse libertar-se, do chamado compromisso de cumprir o programa no fim do ano. Imagina uma rede de escolas que, sem prejuízo para as crianças, estudasse com os alunos, a partir do exercício da percepção crítica exatamente disso que tu estás dizendo agora, entendes?

Já imaginaste o que significaria isso, enquanto capacidade de crescimento da compreensão do real, da leitura da sociedade, de como a sociedade funciona; o que significaria isso para uma criança, no momento em que ela começasse a perceber todo o interesse que se desenvolve, às vezes, escondidamente, por detrás de um minuto de televisão, para vender milhões de cruzeiros?

Percebido isso, a criança estaria muito perto de entender, na verdade, o que é uma civilização de consumo.

SÉRGIO: É. Veja, por exemplo, o caso concreto de meus filhos, que veem televisão quase diariamente. Quando estou presente com eles, digamos, em duas horas de programa, ouço uma dezena de questões do tipo: “Pai, compra isso pra mim?” É iogurte, é bolacha, é brinquedo... Ou seja, no fundo — e essa é uma verdade inescandível —, o que está patrocinando, o que está permitindo que determinados conteúdos, determinados musicais passem são exatamente esses apelos ao consumo, não? E é claro que nós podemos utilizar isso para que as

próprias crianças possam ir percebendo, criticamente, essas implicações, não acha?

PAULO: Exato, exato.

SÉRGIO: Essas implicações são reais, e são elas que movem, praticamente, os meios de comunicação eletrônicos, numa sociedade como a nossa.

PAULO: Lógico.

## 8. CORTAM O FILME NO MOMENTO MAIS GOSTOSO

SÉRGIO: Agora, eu gostaria de sondar você, politicamente, quanto à atitude que você tomaria se estivesse em jogo no Brasil uma mudança de sociedade, mesmo. Que atitude se poderia tomar em relação a esse uso dos meios de comunicação, em face de toda essa publicidade, desses encartes de anúncios, reclames de venda, que hoje, formalmente, aparecem como espaços menores do que a programação, mas que, na realidade, são os fios que alimentam e garantem o funcionamento de todo o sistema. Você veria, numa mudança de sociedade, uma alteração no papel desses meios de comunicação, nesse sentido?

PAULO: Olha, eu tenho impressão, Sérgio, de que toda mudança, mesmo pequena, mas qualitativa, em uma sociedade, altera necessariamente, cedo ou tarde, tudo isso. Posso te dar um exemplo — a ti nem te dou; a ti eu te relembro, apenas — no campo mesmo da televisão de duas sociedades capitalistas: a sociedade francesa e a sociedade suíça. É verdade que, na França hoje, está lá o governo socialista, que não pôde fazer tão profundas alterações, aliás, e nem por isso eu acho que está ruim; estão fazendo o que historicamente é possível, diga-se de passagem.

Mas vê, então: a sociedade suíça e a sociedade francesa não aguentariam uma noite da televisão brasileira, nem da norte-americana. E por quê? No entanto, também são sociedades capitalistas, não? Acho que o povo suíço e o povo francês desligariam seus aparelhos de televisão se fossem obrigados a ver em três horas um filme que normalmente leva uma hora e dez, porque cortam o filme exatamente no momento mais gostoso; e lá vem uma propaganda de cinco

minutos! Na França, isso é inviável! E mesmo no meu tempo e no teu, lá, antes da chegada de Mitterrand à presidência.

SÉRGIO: Sim.

PAULO: Na Suíça também. Eu me lembro de que se abria a programação de televisão da parte noturna às seis horas, seis e pouco. Havia três minutos de propaganda e acabou-se, até as onze, quando fechava. Aliás, veja que bom comportamento: todo mundo dormindo mais cedo, não?

Um dia, falando com uns amigos suíços e franceses sobre o modo como funciona a televisão norte-americana e a brasileira, eles me disseram, espantados, que não era possível isso, que eu estava exagerando. No entanto, eles vivem em países capitalistas, também. O fato é que lá houve algumas mudanças na própria estrutura capitalista que levaram as televisões a serem propriedade do Estado ou terem, pelo menos, uma cota maior de participação do poder público, não é? E foi possível, então, um certo maior controle do comando dos interesses comerciais, industriais etc., não?

SÉRGIO: Sim, porque, aliás, aí nós temos, claramente, duas fontes de financiamento que contrapõem a escola e os meios de comunicação de massa. Pelo menos em sociedades como a nossa temos a predominância do Estado no financiamento da escola.

PAULO: É o que deve ser, eu acho.

SÉRGIO: Exato. E, no caso dos meios de comunicação de massa, você tem a iniciativa privada, ligada à produção e ao consumo industriais, financiando seu funcionamento.

Ora, é evidente que as pessoas precisam, dentro da escola, se vacinar um pouco, a meu ver, contra essa ação mercantil, e até mercenária, que a televisão e o rádio muitas vezes exercem, não?

A programação que se apresenta em nossos meios de comunicação frequentemente funciona apenas como um brinde ao telespectador, ao ouvinte, pelo fato de ele, em contrapartida, estar sendo informado de uma série de produtos e, assim, chegar a efetivar a compra desses produtos, o que mantém funcionando o sistema.

PAULO: Exato. Eu não diria, inclusive, que tudo que há na televisão, no caso nosso brasileiro, é ruim. Não, acho que há coisas boas. Há esforços realmente

bem-sucedidos, não?

## 9. “UM BAITA APELO ÀS EMISSORAS!”

PAULO: Mas, voltando a tua pergunta, eu acho que, numa sociedade que mudasse pelo menos um pouco, no sentido de uma mais concreta e avançada democracia — e aqui eu não quero nenhum atributo a essa palavra —, o grande esforço político-pedagógico que um governo democrático teria que desenvolver seria o de, em primeiro lugar, extinguir as censuras, esse departamento. Vá se especializar nisso noutra lugar; aqui não!

SÉRGIO: Que departamento?

PAULO: O de censura. E, aí, acho que se deveria fazer, de um lado, um baita apelo, constante, às emissoras de televisão, de rádio, no sentido de estimularem uma curiosidade crítica no telespectador, no ouvinte, e de evitarem programas domesticantes.

Mais uma vez se dirá que estou falando aqui idealisticamente, porque não cheguei a falar, nem vou falar tampouco, em como conseguir isso. Ora, eu não estou com o poder na mão, não dá para pensar no “como”, mas o que dá para pensar, hoje, é que era preciso fazer um apelo constante para que o instrumento venha a ser posto a serviço da clareza e não da mentira, e não da obscuridade, do dúbio. Eu até diria: às vezes, até a serviço do óbvio, entendes?

Era preciso que, do ponto de vista da política educacional, se usassem o mais possível esses instrumentos de comunicação, desvelando-se e desmistificando-se, porém, esses instrumentos, para que a criança ou o adolescente não ficassem simplesmente diante deles como um fato consumado. Já reparaste que, afinal de contas, a própria geração tua está diante de um aparelho de televisão como um fato consumado? Basta apertar um botão e a imagem chega, e a gente não sabe bulhufas de como isso acontece.

## 10. UM ELO MISTERIOSO

SÉRGIO: Sim. E observe como os meios eletrônicos dão maior legitimação às informações. Uma coisa é, pessoalmente, eu passar a um grupinho de pessoas uma determinada informação. Já se eu for dizer a mesma coisa numa emissora de televisão, a impressão que tenho é de que a tendência natural das pessoas é acreditarem mais, como se a televisão estivesse passando um certificado de garantia ao meu dizer.

PAULO: Exato, exato. De um lado, portanto, está a força do próprio aparelho, a força da imagem que aparece no vídeo, que não é palpável e que, portanto, sugere algo que é e não é. Uma espécie assim de força misteriosa, espiritual, a que o aparelho traz: está perto e, ao mesmo tempo, está longe; vejo e ouço, mas não pego, como coisa de Espírito Santo. Mas, além disso tudo, ou pondo tudo isso de lado, há um elemento que, em certo sentido, reforça, assusta, apavora o telespectador: é que, quando tu apareces lá, o que está cá, mesmo sem fazer uma reflexão sobre, lá no mais fundo dele mesmo, se sente entre milhões diante de ti. No fundo, tu estás e não estás só, e o que está aqui está e não está só. Há um elo misterioso, e é talvez essa “misteriosidade” que me dá a perceber uma veracidade no discurso de lá.

É que, no fundo, está havendo, assim, uma espécie de solidariedade invisível entre milhões que estão ouvindo e vendo aquilo.

SÉRGIO: Seria essa espécie de “aldeia global” de que fala o McLuhan?

PAULO: É uma “aldeia global”, sabes? E, olha, pode ser até que eu tenha dito um bando de besteiras com isso. Estou expondo o que sinto, às vezes, como telespectador. Mas tu sabes que esta é uma das razões pelas quais, de modo geral, eu brigo ao ver televisão. A não ser em certos programas, como, por exemplo, um jogo de futebol. Aí eu fico é emocionado com meu time, o Corinthians, ou o Santa Cruz do Recife, fazendo gols.

Aí é outra coisa. Mas diante do noticiário, das novelas e do comercial, eu me preocupo muito com o discurso que um cara chega e faz, porque, no fundo, eu sei que há essa solidariedade invisível. É engraçado: bem que isso poderia, também, me levar a não acreditar. Já reparou? Podia-se dizer: “Bom, milhões

agora não estão acreditando nesse cara; eu também não acredito.” Mas a tendência da gente é pensar que esses milhões estão envoltos naquela crença.

Daí uma ênfase maior que dou sempre: a televisão é uma coisa fantástica, mas é preciso que a gente se ponha diante dela, como diante de tudo, muito criticamente.

SÉRGIO: Inclusive porque, além de toda televisão, de toda programação de rádio, de todo esse mundo que entra na casa da gente, o que fala mais alto, a meu ver, é a própria realidade que a gente está vivendo, não?

De que adiantam mil anúncios, mil programas, divulgando mil coisas, se a minha realidade não permite que eu assimile, incorpore aquilo à minha vivência? Aquilo passa como informação a fundo perdido, não?

PAULO: Fundo perdido, exato! Já não é o que se dá com o jornal.

SÉRGIO: ...ou com o livro.

PAULO: ...você tem o texto à sua disposição para lê-lo e relê-lo. Você leu de manhã, deixou o jornal lá. De tarde, diz: “puxa, vou reler aquilo”, entendes? É diferente. Engraçado isso: por exemplo, diante do meu exemplar da *Folha de S. Paulo*, em casa, não tenho de maneira nenhuma a sensação de que há milhares de pessoas, também, com aquele jornal. E, no entanto, a *Folha* tem uma enorme circulação. Mas o jornal já não me provoca essa sensação de solidariedade que a televisão provoca. Enfim, como você é um cara que tem, indiscutivelmente, estudado isso muito mais que eu — até em nível de pós-graduação, nesses campos todos —, acho que você deveria aprofundar-se um pouco mais nessas coisas, não apenas nesse volumezinho nosso, mas mais pra diante.

SÉRGIO: Está anotado.

## Nota

14 V. Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Sobre educação: diálogos I*, p. 30-3 [*Partir da infância: diálogos sobre educação*, p. 47-9].



## A ESCOLA PINTANDO NO TÚNEL

### 1. “VOCÊ ACHA QUE O LIVRO PODERIA TERMINAR AQUI?”

**SÉRGIO:** Paulo, a última conversa que a gente teve data praticamente de um mês. Você não acha que estamos indo lento demais, não?

**PAULO:** Realmente, se a gente prestar atenção apenas a um marco temporal, sem se perguntar em torno das razões, acho que está lento. Há um intervalo grande. Acontece é que o intervalo é só com relação ao esforço de gravar. De qualquer maneira, a gente tem conversado, de modo geral, em torno do projeto da gente.

Mas há uma coisa que me preocupa mais do que essa aparente lentidão, e que eu me pergunto e pergunto sobretudo a ti, porque essa conversa que está constituindo este provável volume tem em ti uma competência maior do que em mim. Nos dois diálogos anteriores, em que estivemos conversando sobre esta questão dos meios de comunicação, até que ponto a gente terá feito algumas reflexões úteis aos que nos irão ler?

Vê bem, não é que eu estivesse aqui preocupado com uma originalidade extraordinária da nossa parte. Nada disso. Eu acho que o nosso primeiro volume, também, não é nada disso. No entanto, é bem gostoso. Não sei se estou sendo claro na minha indagação. Afinal de contas, a intenção nossa é um pouco desafiadora do leitor. Pois bem! Até que ponto a gente estará dando uma

contribuição, ainda que humilde, aos leitores? Agora talvez eu me sinta até assim meio inseguro diante do próprio trabalho. Até que me agrada. Aliás, de vez em quando, o sujeito ficar meio tímido é gostoso, é bom.

SÉRGIO: Mas você acha que o livro poderia terminar aqui? Nos dois primeiros diálogos, nós já teríamos dito o essencial?

PAULO: Não, de maneira nenhuma! Eu fico pensando é que a gente teria dito pouco. Acho que temos muito sobre o que conversar ainda em torno desse tema. A minha dúvida é só quanto à qualidade da minha conversa, sobretudo contigo.

## 2. “NÃO USEI TELEVISÃO, MAS VI O RÁDIO.”

SÉRGIO: Por outro lado, a gente vê que, nos seus vários livros, você não chegou a discutir propriamente as questões de que a gente está tratando agora. Por quê?

PAULO: Exatamente porque nunca me senti competente, a não ser do ponto de vista de uma apreciação global. Se me perguntas: “Paulo, o que é que você acha da televisão?”, eu te respondo: para mim, a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político. E sou capaz também de fazer algumas propostas com relação ao uso da televisão. Mas, mesmo quando não venho tratando desses chamados meios de comunicação em trabalhos meus anteriores, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero, por exemplo, dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo nos meus trabalhos sobre educação.

Não os trato diretamente, no sentido de que eles não são objeto de um estudo técnico, cientificamente válido. Daí, talvez, é que se explique a dúvida em que estou: até que ponto a gente — eu, sobretudo — disse qualquer coisa que possa interessar realmente ao leitor.

Não sei se eu estaria sendo um pouco exigente demais comigo mesmo. De qualquer maneira, fica essa advertência para o leitor, também. Não me sinto um especialista em torno desse tema. Eu o abordo em linhas gerais.<sup>15</sup>

SÉRGIO: Mas você, que trabalhou bastante tempo com problemas de alfabetização de adultos, num contexto onde não era talvez decisiva a penetração dos meios de comunicação de massa; você, que já trabalhava em educação antes da ofensiva desses meios no Brasil, você acha que a entrada desses meios de comunicação exigiria de você uma reformulação muito grande nas suas ideias sobre alfabetização?

PAULO: Não, não. De jeito nenhum! Eu, inclusive, usei meios audiovisuais na alfabetização. Não usei televisão, mas vi o rádio ser usado, por exemplo, num trabalho que o MEB (Movimento de Educação de Base) fez até o começo de 1964.

SÉRGIO: Você participou diretamente desse programa?

PAULO: Não, mas tive muito boas ligações com o pessoal de Sergipe, por exemplo. O problema não é bem esse. O uso da televisão, o uso do rádio, nada disso altera a minha formulação da educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento. Eu fiz essa advertência inicialmente ao leitor, quando disse a ele que não sou especialista desse objeto amplo: meios de comunicação. Mas estou gostando de estar discutindo isso.

SÉRGIO: Não é especialista, mas é um velho clínico geral!

PAULO: Pois é. Esses meios entram nas minhas cogitações — mesmo quando não os cito — enquanto discuto, por exemplo, o papel ativo, criador, do educando. Aí, o uso de um meio desses quaisquer de comunicação, na minha ótica, deve exigir soluções técnicas que possibilitem um papel crítico e atuante do educando. Ora, nessa abordagem mais ampla, não há problema algum. Por isso, acho que a gente podia continuar conversando.

### **3. SÉCULO XXI, NUM BOSQUE DE CIMENTO?**

SÉRGIO: Uma das questões que eu gostaria de lhe expor é a seguinte: você desenvolveu todo um trabalho de alfabetização que, em sentido amplo, envolve um processo de conscientização, uma reflexão que vem da prática e é discutida em grupo pelas pessoas, sobre a própria realidade, mas que implica também,

especificamente, o domínio progressivo de um determinado código de palavras que se escrevem e se articulam tanto oralmente quanto na escrita. Ora, em que medida a nova cultura, que tem à sua disposição meios eletrônicos de comunicação, não exigiria, por sua vez, um trabalho de “alfabetização” já não mais apenas centrado na palavra, na realidade impressa a ser lida e a ser escrita, mas numa alfabetização que significasse a assimilação e o domínio progressivo, pelo indivíduo, de uma linguagem audiovisual? Não sei se a minha questão está bem-formulada.

PAULO: Está. Mas acho que essa linguagem a que você se refere teria que ser um acrescentamento a outra, e não uma substituição. Pelo menos no momento, eu não antevejo, não me vejo num mundo em que a palavra escrita desapareça. Depois de milênios sem a palavra escrita, foi a própria conquista da palavra escrita que deflagrou todo esse processo, toda essa evolução. E eu não vejo como agora ela desapareceria, por causa de uma nova linguagem. O que eu acho é que não é possível se resistir à nova linguagem. Aliás, eu não as vejo antagônicas, mas conciliáveis, constantemente. E nesse sentido eu tenho a impressão de que haveria uma riqueza imensa nessa conciliação.

Vê: uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo “leitura do mundo” e, portanto, “leitura da realidade”, não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo.

Eu acho que não há por que pensar em antagonismo. Talvez eu esteja sendo completamente ingênuo. Quem sabe se, daqui a trinta anos, um jovem que começa o outro século ri de mim e diz: “O velho estava gagá! Não era nada disso.”

SÉRGIO: “Hoje nós somos todos analfabetos, só fazemos cinema, televisão...”

PAULO: “...e somos felizes, fazendo tudo isso, só com a oralidade.” Eu não sei, mas, se isso viesse a prevalecer, das duas, uma: ou a nova cultura, se constituindo com essa nova visão da civilização, teria que estabelecer uma ruptura, um corte histórico muito grande com o acervo cultural que se tem hoje, e que está muito fundamentado na palavra escrita; ou a nova compreensão do mundo — porque

evidentemente isso implica uma nova visão geral do mundo — teria que exigir, da linguagem que a expressasse, a tradução do acervo anterior. A descontinuidade histórica não poderia ocorrer.

Então, veja bem: a nova civilização que se fosse criando, constituindo, com uma nova compreensão do mundo, exigiria da sua linguagem — porque a cada compreensão do mundo vem correspondendo uma certa linguagem — a tradução de Marx, a tradução de Hegel, a tradução de Platão, se me permite um salto tão grande assim no espaço, para trás; e já agora, mais recente, de Sartre, de Piaget.

Todos esses grandes momentos da história, da cultura teriam que ser traduzidos para essa outra linguagem. Ou então se diria: “Não, não tem que traduzir mais nada. Nós estamos muito felizes aqui, com o cinema sem texto, com o teatro sem texto.” E o que fazer desse passado que é constituinte, também, do presente, do agora, e até dessa outra extensão do futuro? O que fazer com isso? Haveria uma perda da memória? Aí não se tratava mais dessa humanidade de que a gente faz parte. Era outra, que tinha nascido num bosque de cimento.

Entendes? Eu não vejo como isso se dê. Daí eu te dizer que eu acho reacionário não aceitar a presença de uma nova linguagem que se vem constituindo histórica e culturalmente.

#### **4. “O PROBLEMA É QUE AS ESCOLAS ESTÃO SEMPRE MUITO ATRASADAS!”**

SÉRGIO: Agora, Paulo, na prática, o que a gente percebe é que, ao serem introduzidos esses novos meios, há uma espécie de vertigem que nos leva a pensar numa reformulação radical disso tudo. Mas a gente não pode se esquecer de que, no fundo, as pessoas são praticamente as mesmas. Ou seja, as pessoas que hoje estão trabalhando com televisão, que estão lidando com rádio, mesmo as mais novas, são criadas numa cultura onde a palavra oral e a palavra impressa continuam tendo um papel muito importante. Por isso, a meu ver, não seria mesmo possível imaginar uma ruptura tão radical.

PAULO: É, não pode, eu acho.

SÉRGIO: Inclusive porque isso seria negar que a própria evolução sai de nós.

PAULO: É lógico! E sai de um tempo, de um certo tempo. É a tal continuidade histórica!

SÉRGIO: Mas que isso confunde a cabeça das pessoas, isso confunde, não? Porque, veja bem: se dentro de uma escola concreta já era difícil você levar a cabo sua tarefa de educador, de professor, num mundo onde as comunicações não iam tão rápido, com tanta e tão variada substância, imagine agora você dentro dessa escola, com problemas parecidos aos anteriores, problemas internos à escola, mas acrescidos, ainda, de uma realidade dos meios que praticamente invadem a escola por todas as janelas e portas!

No meu entender, o papel do professor nessa escola se vê, de certa maneira, sobrecarregado ao se acrescentar uma realidade nova dos meios de comunicação; isso implica uma revisão do papel anterior, não?

PAULO: Claro! Inclusive no sentido de o professor se atualizar. O uso dos meios, de um lado, desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando. O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por *N* razões, até por falta de verba, em países como o nosso.

SÉRGIO: Mas por que a gente enfatiza tanto, então, o papel da escola e não outros meios de formação menos escolares, Paulo?

PAULO: Mas eu não enfatizo tanto! Acontece que, para mim, a escola continua fundamental. O problema é saber que escola é essa e a serviço de quem ela está. É uma coisa a que a gente já fez referência num dos nossos encontros, numa de nossas conversas. Agora, a escola seria tão mais formadora quanto melhor informadora ela fosse. Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade de saber.

Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extraescolares de seus alunos, o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada.

## 5. DIANTE DE UM GRAVADOR, À ESCUTA DO MUNDO

PAULO: E, já que a gente está diante de um gravador, imagina, por exemplo, as variedades de emprego desse aparelho. Vamos admitir, por hipótese, que nós trabalhássemos numa unidade pedagógica qualquer da cidade, na periferia ou não, não importa, e que nós tivéssemos cinco, seis ou oito turnos, por exemplo, numa escola com diferentes professores; e que essa escola dispusesse de dez, quinze, vinte gravadores... Observa que o gravador hoje, rapaz, é uma coisa absolutamente acessível... E que essa escola dispusesse, também, lá no seu almoxarifado, de uma quantidade X de cassetes.

Vamos admitir, portanto, que um determinado número de crianças — de diferentes idades e sobretudo quando já estivessem com seus treze, catorze anos, já no segundo nível do 1º grau<sup>16</sup> — por mês, ou até por semana ou quinzena, tivessem o direito de usar o gravador. Aliás, seria uma beleza se houvesse simultaneamente o gravador e a máquina fotográfica, não? Aí elas aprenderiam o uso do gravador e sairiam com ele e teriam um prazo de dez ou quinze dias para apresentar o seu trabalho ao grupo todo, à professora. Poderiam fazer esse trabalho por matéria, ou mesmo em termos mais gerais, como “leitura do mundo”...

SÉRGIO: ...ou “gravação do mundo”.

PAULO: Gravação do mundo! Poderia até ser esse o título. Em lugar de o estudante trazer um ensaio, como os professores pedem nas pós-graduações, o aluno poderia fazer um ensaiozinho dentro dessa outra perspectiva, dessa linguagem diferente, mais oral do que escrita etc.

Aí poderia haver duas hipóteses: você poderia, em certo sentido, fazer sugestões em torno das prováveis gravações. Dizer, por exemplo: “Grave os homens e as mulheres mais velhos e velhas da nossa redondeza.” Essa é uma proposta bem africana, não? “Gravem, conversem com eles sobre o que é que eles diriam da nossa redondeza, tomem seu testemunho sobre o que tem ocorrido aqui, nesses trinta anos, por exemplo.” Essa seria uma sugestão do educador. Mas ele também poderia deixar a criança livre, para ela gravar o seu mundo em função do seu gosto, da sua temática, da sua curiosidade.

E que uns prováveis leitores amanhã não me digam: “Lá vem o Paulo Freire, de novo com espontaneísmo!”

SÉRGIO: Só espero que você não dê tanta importância aos que pensam assim.

PAULO: Não, estou falando isso de gozação. Mas não há espontaneísmo nenhum aí, entendes? Essa turma não sabe é o que é espontaneísmo!

Pois bem, imagina agora que a criançada tivesse, inclusive, uma disciplina. “Você tem quinze dias para fazer a sua escrita do mundo e trazer pra gente.” Simultaneamente, como eu te disse, essa escrita do mundo podia ser visualmente fixada também, porque podia ser a fotografia do mundo.

O menino sai para escutar e fotografar o mundo dele, entendes? Agora, no dia marcado, ele traz, para apresentar aos outros. E aí, por que a escola não tem um projetor de slides? Se me disserem que um estado como São Paulo não pode ter um projetor em cada escola, eu não acredito. Bastava fazer umas diminuiçõezinhas em certos tipos de pensão(*Sérgio ri*), para se poder encher as escolas de projetores. E não só projetores! Já era época de se ter laboratórios funcionando, para ajudas audiovisuais às escolas. Por sinal, é possível que por aí já se tenha, não quero fazer nenhuma injustiça.

Continuando: em dia marcado, os meninos trazem para a escola a sua leitura e a sua fotografia do mundo, com seus “slidezinhos”. Os filmes poderiam até já ser dados em slides, não? É caro, realmente. Mas, minha Nossa Senhora, não seriam essas despesas que afetariam a estrutura do estado!

SÉRGIO: Já se gastou muito mais dinheiro em coisas muito menos nobres.

PAULO: Muito mais! Mas vê o seguinte: essa escola, fazendo isso, já está introduzindo a meninada na pesquisa, num certo tipo de pesquisa, numa certa metodologia que não é tradicional. Caberia, então, ao menino ou aos meninos ou às meninas daquele mês fazerem as suas exposições.

E por que não fazer o corpo docente uma reunião, aproveitando o material da escuta do mundo, da fotografia do mundo? Uma discussão com a meninada em volta, falando sobre as fotos, por exemplo, que, no fundo, são verdadeiras codificações! Uma discussão sobre as gravações, que são codificações também. É possível que dois professores, três trabalhassem melhor que um só, pois que trabalhassem com as crianças esse material que a criança traz. Haveria o direito da criança que fez a pesquisa de expor as razões de ser do seu trabalho.<sup>17</sup>



## 6. GRAVAR, FOTOGRAFAR: VOAR SEM SE PERDER

PAULO: Ora, aí, Sérgio, eu dei uma sugestão para o uso do gravador, o uso da máquina fotográfica, por exemplo. Pois bem: eu me lembro de que, quando deixei a Universidade de Genebra, onde fui professor há alguns anos, já estava montado um seminário que nós íamos fazer num semestre todo, a partir disso. Na verdade, eu tinha proposto dois seminários: um era “a escuta da realidade”, com gravadores; o outro era “a fotografia do mundo”. Engraçado: no momento em que comecei a falar isso a nível de ensino de 1º grau, eu não me lembrei de que essas duas propostas eu já as tinha feito a nível de universidade, em Genebra.

SÉRGIO: Que curso era, Paulo?

PAULO: Era um curso na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra. Como eu também era muito livre dentro da própria universidade, não era obrigado a me enquadrar nesse ou naquele tipo de curso. Aos que eu fazia talvez eu pudesse dar assim um nome geral em torno de uma compreensão crítica da prática educativa.

Bem, mas essas são hipóteses que a gente pode concretizar, não apenas numa cidade como São Paulo. Em grande parte do Brasil era possível fazer isso também. Partir para uma experiência grande da meninada ouvindo gente, gravando gente, gravando passarinho, gravando buzina de carro! A meninada podia fazer uma excelente gravação da poluição auditiva desta cidade, como poderia fazer uma fotografia da poluição visual deste município. Só não poderia gravar nem fotografar o mau cheiro. (*risos*) Mas o resto poderia filmar, gravar e trazer, discutir e debater.

A partir daí, por que não arranjar um pretexto para introduzir a criança numa compreensão científica, numa compreensão tecnológica da realidade?

Acho que o que falta, a muitos de nós, educadores, e a mim também, é imaginação. A gente tem medo de deixar a imaginação voar, mas é preciso deixá-la voar! Não voar a ponto de se perder, mas voar, imaginar coisas concretas, coisas possíveis, com as crianças. Então, a partir dessa escuta do mundo, dessa fotografia do mundo, você pode também, em função dos vizinhos da escola, por

exemplo, sugerir e levar as crianças a fazer escritas, a usar a palavra escrita sobre as suas escutas do mundo nos muros da cidade.

Vê bem, eu não estou propondo que vá se sujar, ou se fazer um outro tipo de poluição. Mas eu me lembro, por exemplo, de um tunelzinho desses que a gente atravessa de uma rua para outra, para evitar o cruzamento... havia um cruzamento perto da casa onde eu morava, em Genebra, com um tunelzinho todo pintado por crianças de uma escola que ficava perto.

Olha que o suíço é de um bom comportamento extraordinário (*risos*), não? E, no entanto, lá se fazia isso, e as crianças nunca foram acusadas de estarem sujando as paredes.

Ora, por que não estimular o gosto da expressão plástica da criança? E nisso tenho certeza de que tu concordas comigo: para mim, o problema que se coloca, fundamentalmente, na escola primária, com relação aos chamados instrumentos audiovisuais, é o de que com eles e através deles nós possamos, de um lado, exercitar, estimular a vontade de conhecer nas crianças. Portanto, o próprio instrumento pode ser dado à criança, para a criança saber o que é esse instrumento. Saber, por exemplo, o que está por trás desse gravador. Já imaginaste o que há de estudos feitos, o que há de saber humano acumulado, até se chegar a um gravador desse tamanhinho aí? De um lado, portanto, é o instrumento que se entrega à curiosidade do menino, da criança, o que é importante, também, para a formação do educador; ele deve ser formado de forma diferente. De outro lado, o instrumento deve, tanto quanto possível, ser usado no sentido de estimular a criatividade, a expressão artística da criança.

## 7. DENÚNCIA SEM ANÚNCIO CASTRA

SÉRGIO: Quando eu ouço você falar dessas atividades que podem ser feitas na escola, penso logo num local aprazível, onde as crianças, os alunos, tenham uma motivação muito grande para estar. Mas, Paulo, o que freia as nossas escolas, entre outras coisas, é, por exemplo, a questão do cumprimento dos programas.

É evidente que esse tipo de iniciativa, esse trabalho com o gravador, a máquina fotográfica ou outros recursos não tão caros, que já incorporam o avanço da tecnologia, da eletrônica, tudo isso implica tempo, implica atividades que você programa para poder desenvolver essa capacidade de expressão da criança, com esses novos meios. Acontece que as nossas escolas ficam tão preocupadas, tão comprometidas com o cumprimento tradicional dos programas já estabelecidos que elas procuram, apenas, quando utilizam esses recursos, esses instrumentos audiovisuais, utilizá-los como exclusivos auxiliares da execução dos programas, e não no sentido de aproveitar esses instrumentos para desenvolver um novo campo de atuação e expressão.

Então, como fazer para que as escolas e os responsáveis pelas escolas se deem conta de que não é o mais fundamental, não é a função exclusiva da escola, a perpetuação do ato de transmissão — e a cobrança, pela avaliação, do ato de transmissão — de programas preestabelecidos, de conteúdos já prefixados?

PAULO: É. Eu até acho que o uso dos instrumentos deve ser feito no sentido de que a criança avance no seu conhecimento do mundo, que a ciência vai dando. Claro que é preciso! Agora, o que eu não faço é a separação absurda entre aquilo que está dito no programa em termos formais e aquilo que a criança vai descobrir num tipo de pesquisa como essa que acabei de sugerir. É preciso que a professora seja, também, livre para aprender com o aprendizado da criança.

Mas, Sérgio, não há dúvida nenhuma de que, no teu aparte, vem uma crítica que acho fundamental: é preciso que se tenha uma compreensão diferente da organização programática da escola.

SÉRGIO: Certo. Mas, Paulo, às vezes eu fico pensando nas nossas conversas e me pergunto até que ponto nós não estamos, no fundo, numa outra escola.

PAULO: Mas é que não há essa outra escola, a não ser a partir da que se tem aí.

SÉRGIO: Claro!

PAULO: Esse é que é o problema. *(ri)* Toda análise do que está implica uma proposta de algo que não está. Ou a análise do que está não presta. *(ri)* É o tal negócio da relação, que é dialética, entre denunciar e anunciar: a pura denúncia, a denúncia que não se alonga em anúncio, é uma denúncia que se castra. Todo anúncio tem de vir com um amanhã, que por sua vez está se gerando, e não se gera a não ser através da mudança do hoje, entendes? Evidentemente esses papos

nossos, desde o primeiro volumezinho, estão vivendo essa... eu não diria ambiguidade, mas essa...

SÉRGIO: ...ambivalência.

PAULO: É. É essa relação dialética entre o que se está dando e o que deve ou pode dar-se, se a gente fizer, se a gente transformar. De maneira que, quando estou, por exemplo, fazendo sugestões como essa, reconheço que, em São Paulo, uma larga quantidade de escolas não poderia fazer isso, inclusive por falta de condições técnicas; de repente, os professores não aparecem; a sua competência científica e política não surge por decreto. Mas, por outro lado, eu não tenho dúvida nenhuma de que, em uma grande porcentagem de escolas, é possível fazer isso. Para tanto, porém, é preciso que se vá fazendo, a pouco e pouco, uma reformulação da própria prática da escola.

## **8. FAZENDO SUAS PINTURAS NO MURO**

PAULO: Ainda, Sérgio, dentro dessa proposição assim um pouco ampla, vê o que também se poderia fazer, junto à criança, com relação ao seu exercício da palavra oral; quando ela gravasse gente, quando ela gravasse seus companheiros, os seus colegas de rua, e não apenas os mais velhos da redondeza. Afinal de contas, ela também gravaria o que quisesse gravar...

E as fotografias? Imagina o que se poderia fazer, depois, ao nível de uma área, de uma certa zona onde estão escolas implantadas, não? Era um intercâmbio desses materiais, de tal maneira que um dia os meninos da escola A, por exemplo, faziam um seminário com os meninos da escola B e da mesma série deles. Então, naquela manhã, por exemplo, os alunos da escola B receberiam a professora e os alunos da escola A, que viriam com seu gravador, com suas fotos, com seus slides, debater com seus colegas a pesquisa de um deles. Tudo isso se poderia fazer, gravar. Inclusive o debate, para que outras turmas, depois, pudessem ouvir.

Afinal, há uma enorme riqueza no intercâmbio que poderia ser feito com o uso de máquina fotográfica, de gravadores e também, como eu já dizia antes,

com as crianças fazendo suas pinturas no muro.

Eu me lembro também da beleza que foi: aí não foi só criança, mas o povo todo no Chile, por exemplo, se comunicando através dos muros da cidade de Santiago, no governo do Allende. De repente, ficou uma cidade pintada, uma cidade artisticamente trabalhada...

SÉRGIO: Santiago?

PAULO: E não só Santiago. Outras cidades do interior também. Você passava pelas ruas, e os muros eram grandes co-dificações em que os pintores do povo contavam ao povo a história da chegada do povo ao governo do Allende. Era uma coisa linda! Nas minhas visitas ao Chile, durante o governo do Allende, eu parava nas ruas para ver aquela festa de alegria e, ao mesmo tempo, aquela força política que a arte expressava e que vinha do chão.

A mesma coisa eu vi em Chicago, por exemplo, com outra dimensão política. Passei uma tarde inteira pelas ruas de Chicago, com um dos artistas, visitando os grandes murais populares de que a cidade toda está cheia. São muros, são paredes de igreja com as pinturas do povo, dos artistas do povo que contam nas paredes a sua luta. São sempre artistas que expressam a luta das minorias. É a luta contra o racismo, com pintores negros, porto-riquenhos, chicanos etc.

SÉRGIO: Minorias que, juntas, são maioria.

PAULO: Exatamente. Eu sempre digo a eles lá: vocês são maioria. Minoria é outra coisa. Pois bem, todo esse trabalho poderia ser feito também com o uso do gravador, com o estímulo da fotografia, dos slides. E isso pra não falar num sonho bem maior, que virá mais adiante: o uso, por exemplo, do videocassete, não?

É claro que não estou sugerindo que uma criança de treze anos vá usar um videocassete. Não tem por quê, também. Ela pode aprender, inclusive, mas não é para estar assim de câmera em punho.

Mas você pode pegar amanhã um videocassete para uma região toda, por exemplo. Aí seria um trabalho que o corpo docente poderia fazer com a assistência dos jovens, de adolescentes, e fazendo também uma visualização, uma audição do mundo; trazendo o videocassete para dentro das escolas, para fazer seminários, inclusive em função dos programas, dos conteúdos programados, entendes?

Acho que isso tudo seriam formas de você estar usando instrumentos que a humanidade vem tendo à sua disposição, através do avanço tecnológico. Para mim, será um absurdo negar esse avanço e querer brigar contra ele.

## **9. A ESCOLA ESTUDANDO O TEMPO, E O CASO DO TABULEIRO**

SÉRGIO: Mas eu gostaria de voltar um pouco àquela questão da função da escola hoje, quando eu lhe dizia: será que essas coisas todas que a gente imagina não seriam coisas impossíveis de aplicar dentro da escola?

Reforçando a ideia de que a escola seja um espaço que persista, ainda que seja necessário mudar, muitas vezes, a prática que se faz dentro da escola, vem o fato de que esses meios de comunicação com frequência emitem informações aleatoriamente, com pontos de vista disparatados e com conteúdos os mais diferentes. Ora, diante de uma cultura veiculada por esses meios e que se projeta muitas vezes “em mosaico”, sem uma visão clara das relações entre uma informação e outra, fica um campo de trabalho que a escola pode perfeitamente preencher, no sentido de possibilitar que se sistematize essa cultura em mosaico, se rediscuta o papel da informação X, do filme Y, do programa Z de televisão. A escola pode perfeitamente fazer isso, desde que ela não se afogue no nervosismo do cumprimento dos programas. É aquilo que você dizia.

PAULO: Mas é lógico! E isso é possível e é urgente fazê-lo: superar esse nervosismo. No fundo, ele é provocado por uma compreensão mecanicista e formalista dos programas, associada também a uma transmissão mecânica e formal do conhecimento, quando, na verdade, isso não tem sentido.

Eu tenho um grande amigo, professor de física da Universidade de Campinas. Imagina que ele, como físico, está fazendo uma experiência, desde o ano passado, com uma escola de 1º grau,<sup>18</sup> em Campinas. E o trabalho dele com a meninada está sendo em torno de medidas de tempo e o domínio, por parte da meninada, de certos sinais que anunciam o tempo. A primavera, o outono, o inverno, por exemplo, anunciados pela cor das árvores, pela queda das folhas etc. O relógio de sol... Um negócio fantástico, em que as crianças estão se introduzindo,

seriamente, numa linguagem, num comportamento, nos métodos de observação científica.<sup>19</sup>

SÉRGIO: Aliás, Paulo, você sabe que tudo isso que a gente está dizendo não é algo que se aplique exclusivamente ao uso dos meios eletrônicos de comunicação. Agora me vem à memória: quando eu dava aulas no primário, me apareceu um professor, se não me engano de Santa Catarina, que propunha, para o ensino da matemática, um tabuleiro que ele chamava de *xareia*. A própria palavra consistia numa combinação de lixa e areia.

Era um tabuleiro, como se fosse um pequeno quadro-negro, que poderia ser colocado facilmente no colo de cada criança, ou no chão. Cada criança tinha o seu. O fundo era bem rugoso, fundo de lixa mesmo. E por cima dessa lixa se colocava uma porção de areia branca que cobria todo o fundo. Havia também um tabuleiro idêntico, para o professor. A gente sentava em grupo e os exercícios consistiam em dedilhar sobre a areia, sentindo o fundo do tabuleiro. Ali as crianças faziam bolinhas, traçavam figuras, desenvolviam uma série de exercícios. Na época em que tomei conhecimento desse material, comecei a utilizá-lo com as crianças. E me dei conta de que aquele instrumento se antecipava ao uso do papel e do lápis, que trabalham na bidimensionalidade; se antecipava como instrumento que trabalhava, de forma muito mais concreta, com a sensibilidade dos dedos das crianças, introduzindo a percepção em profundidade. Um instrumento cujo manuseio implicava uma terceira dimensão.

Isso provocava alguma coisa diferente na cabeça das crianças. Eu me lembro muito bem de que, apesar de serem crianças de periferia, em relação às quais nem sempre se espera um resultado fantástico como rendimento escolar, em pouco tempo aquelas crianças do primário estavam até fazendo cálculos de raiz quadrada, e mesmo de raiz cúbica, a partir do manuseio daquilo. As crianças eram introduzidas, também, na noção de números, a partir de uma percepção tridimensional permitida pelo instrumento.

Ora, não se tratava de nenhum gravador, máquina fotográfica ou produto industrial de nosso tempo. Tratava-se de uma coisa antiga como o mundo, produzida com madeira, lixa e areia.

E as crianças avançavam muito, não apenas no sentido do cálculo, mas principalmente no sentido de começar, já, a entender o cálculo. Mas a entender pelo tato, inclusive, como é que as quantidades se organizam. O sistema na base dez, por exemplo; as crianças aprendiam a fazer contas de somar, subtrair, multiplicar, dividir, a partir daquilo. Depois de um determinado tempo, elas mentalizavam de uma tal forma que já não precisavam mais do instrumento. Chegou uma altura em que a própria TV Cultura de São Paulo se interessou pela experiência. Estiveram lá em sala de aula, andaram filmando isso tudo; foi uma coisa que realmente me surpreendeu. Enfim, o caso da *xareia* é apenas um exemplo do que estávamos conversando: se a gente souber utilizar os recursos que temos à mão, ainda que não tenhamos muito dinheiro, muita verba para financiar instrumentos mais sofisticados, poderemos, com recursos mais simples, desenvolver o raciocínio, a criatividade, o rigor. Por que não tentar?

PAULO: Claro, claro. Com relação aos materiais que a gente tem à disposição, no contexto espacial da escola, é absolutamente importante saber usar o de que a gente dispõe e saber usar aquelas coisas que, sendo mais sofisticadas, já estão, porém, à altura também das possibilidades do governo, por exemplo. Contanto que tudo isso seja posto — eu insisto nisso — a serviço da curiosidade do educando, da criatividade do educando e do conhecimento, da capacidade de conhecer e de sentir do educando, e não da memorização mecânica que ele esteja obrigado a fazer em torno de A, B, C ou D.

## **10. UMA ESCOLA NOVA NA ZONA PROLETÁRIA? “NADA DISSO. É PRA QUALQUER MENINO!”**

SÉRGIO: Agora, Paulo, é preciso dizer também que — constatei isso muitas vezes — as pessoas que colocam em prática essas ideias todas são frequentemente acusadas de estar formando ninhos de cobra. Nunca o acusaram de estar constituindo, com o seu trabalho, uma espécie assim de ninho de cobra?

PAULO: Fui pra cadeia e pro exílio porque fui considerado subversivo, a nível nacional e internacional. Mas isso pode ocorrer, não há dúvida nenhuma. Só



acho que essas propostas que a gente está pensando aqui não são sequer elitistas. Não estamos pensando em fazer coisas assim para meia dúzia de meninos. Eu acho que essas ideias teriam é que se generalizar. Um dia isso vai ocorrer; não acredito que se vá ficar a vida toda assim.

Outra coisa também que é preciso deixar claro: essas propostas não são aqui uma espécie de hino, homenagem à chamada Escola Nova, de que eu seria assim uma espécie de representante tardio. De jeito nenhum.

Acho, inclusive, que a Escola Nova teve muita coisa de bom. Foi uma resposta dentro de um tempo e de um espaço diferentes. Não é que eu esteja com isso pretendendo uma Escola Nova na zona proletária. *(ri)* Como se fosse pegar algo que poderia servir muito bem aos meninos burgueses e aplicá-lo aos meninos proletários! Nada disso! É pra qualquer menino! Um educador que tenha uma opção popular, e não populista, não pode, no meu entender, ficar no exercício de uma pedagogia imobilizante. Uma pedagogia que seria apenas a repetidora ou transferidora de conteúdos considerados indispensáveis. Não! O educando é também sujeito da sua formação, e não só objeto.

SÉRGIO: E não sujeito a ela, apenas, não?

PAULO: Exato. Isso não significa que se deixe o educando entregue à sua curiosidade. Aí sim, seria espontaneísmo. Não é isso que estou propondo. Há uma responsabilidade do educador na própria programação da educação. E ele não pode fugir a essa responsabilidade: ver tudo o que ele possa fazer, no sentido de que o educando pouco a pouco, estimulado, desafiado, possa começar a compreender a razão de ser da própria busca em que está inserido. Para mim, tudo o que o educador possa fazer com esse intuito é altamente formador, no sentido dos interesses das classes dominadas.

## Notas

15 Ver, a esse respeito, o trabalho de Venício Artur de Lima, *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

16 Atualmente, ensino fundamental. (N.E.)

17 Mais de doze anos depois deste nosso diálogo, Paulo relata, na *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a seguinte experiência, certamente vivida no tempo em que serviu à prefeitura da capital do estado de São Paulo como secretário municipal de Educação: “Cada vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bempostas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldades, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: ‘Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição\* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?’ \*As fotos que compunham a exposição haviam sido feitas por um grupo de professores da área.” São Paulo: Paz e Terra, 1997, 4ª ed., p. 154 [43ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 133-4].

18 Hoje, ensino fundamental. (N.E.)

19 A propósito, ler o anexo “Deixando de lado o relógio”. Trata-se de uma carta do professor Márcio D’Olne Campos, contando detalhes dessa experiência.

## CIRCUITO FECHADO EM ABERTO

### 1. UMA ESPÉCIE DE JOGO DE ESPELHOS

**SÉRGIO:** Paulo, nas discussões que temos feito até aqui, a gente poderia distinguir claramente, entre os meios de comunicação, alguns que se caracterizam mais por serem meios de comunicação de massa: atingem grandes populações, grandes audiências, como o rádio, a televisão, de uma certa maneira o cinema etc. De outro lado, temos meios de comunicação, também gerados pelo desenvolvimento tecnológico, que permitem um trabalho com pequenos grupos ou mesmo individual. Entraria aí, por exemplo, o gravador. Entraria, de uma certa maneira, o disco. Entrariam as chamadas máquinas de ensinar, o computador, o videocassete, o circuito fechado de televisão, com seus teipes etc.

Entraria aí, enfim, uma série de recursos que, ainda que possam não ter o alcance de grandes populações, tendem a ser cada vez mais utilizados, não apenas na vida cotidiana, em qualquer área, mas também na área da educação.

E se a gente tomasse o caso do circuito fechado de televisão, para conversarmos um pouco? Como é que você encara o uso de um circuito de televisão, em face do perigo do laboratório, por exemplo, em que pode se transformar uma situação gerada, provocada, alimentada por máquinas, por recursos que hoje são disponíveis e nos quais até há pouco tempo não se pensava?

Ora, num circuito fechado de televisão você pode ter uma espécie de jogo de espelhos, onde os próprios indivíduos, imediatamente após a ação conjunta num determinado estúdio, podem se ver e rever agindo, falando. Têm a oportunidade de olhar, como num espelho, o próprio comportamento. Como é que você analisa essa questão?

## **2. O CIENTISTA NO SEU DEVIDO LUGAR**

PAULO: Olha, Sérgio, se é que percebi bem a tua interrogação, tenho a impressão de que teríamos aí dois ângulos assim amplos, e não contraditórios, ligados um ao outro.

No uso de instrumentos de comunicação que explicitam um certo avanço da tecnologia, da ciência, vejo, de um lado, um certo risco que a gente corre de, em nome de um certo humanismo, começar a ter medo do avanço tecnológico, medo do laboratório, da pesquisa rigorosa, da seriedade, do rigor da ciência e da aplicação da tecnologia.

Eu gostaria de me posicionar já sem esse medo. Para mim, toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia. Ora, nesse primeiro risco, portanto, eu não me situo. A minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também na ciência. No fundo, a ciência é a viabilizadora dessa visão humanista a que eu me agarro.

Mas o outro risco é negar a humanidade criando-se do ser humano, fazendo-se na história, e cair numa postura científicista, e já não científica, já não técnica, mas tecnicista.

Ora, os meios de comunicação, os instrumentos tecnológicos — como, por exemplo, a máquina de ensinar — são criaturas nossas, são invenções do ser humano, através do progresso científico, da história da ciência. O risco aí seria o de promovê-los, então, a quase fazedores de nós mesmos. É você cair numa

postura cientificista segundo a qual ou você prova o que está dizendo no laboratório, ou o que você está dizendo não é rigoroso. Ora, nem tudo o que você está dizendo e pensando hoje você vai ter chance de chegar no laboratório e transformar no achado concreto.

Acho que esse outro lado também é ameaçador. Tenho a impressão de que uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvalasse para uma posição de mitificação da ciência. Uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola.

E quando digo “desmitifica a ciência”, digo: põe no seu devido lugar a ciência, o que vale dizer: respeita a ciência, não fazendo com que ela vire assim uma espécie de *a priori* da história, e o cientista uma espécie de emissário da divindade, que caiu do céu, ou foi produzido num certo útero privilegiado, e que aparece, então, como um trazedor de recados, também privilegiado. Não: o cientista é um sujeito igual aos outros. Não significa com isso que eu diga que todo mundo pode virar cientista. De jeito nenhum, como nem todo mundo é virtuoso de violão, do piano ou da flauta. Mas todo mundo pode tocar! Quero dizer, a inteligência da ciência não é coisa de privilegiados. Já o exercício da ciência é outra história, porque o cientista é um sujeito que se acostuma, inclusive, pela amorosidade do conhecer, a desenvolver nele uma disciplina sem a qual não há conhecimento. Não é possível saber sem disciplina.

Por isso é que eu sempre digo aos estudantes com quem trabalho: estudar não é uma tarefa de facilidade. Não é um piquenique num fim de semana numa praia tropical. Estudar é muito mais demandante.

SÉRGIO: Mas pode ser também isso, de vez em quando, não?

PAULO: Podes ir a um piquenique e até estudar em estando no piquenique. Mas o que quero dizer é que a natureza do ato de estudar não é a de quem apenas se distrai. O ato de estudar às vezes te exige tanto que termina por te cansar. Ele tem que criar em ti uma paciência impaciente, uma tenacidade que, se não existe, frustra o ato de estudar.

É por isso que muita gente começa a estudar e desiste. E, às vezes, transfere a responsabilidade ou ao professor, dizendo que ele é exigente demais, ou ao livro, dizendo que é difícil demais, ou à vida, dizendo que é chata demais. Afinal de

contas, o rigor científico não é coisa de brincadeira. É por isso mesmo que é um *rigor científico*.

Mas imagina que se possa ter, na escola de 1º grau, uma atividade em que o educando seja acostumado a perguntar e a perguntar-se; em que o educando seja constantemente desafiado a compreender o seu pequeno mundo, o seu primeiro mundo; em que o educando seja convidado a disciplinar, inclusive, não só a curiosidade no achar, mas a disciplinar o que acha, a catalogar e a classificar as coisas que acha, a dedicar um certo tempo a pensar sobre o que acha com os outros, a descobrir que não se acha só, que esse achar é social também, não? Quero dizer: na medida em que uma escola pudesse fazer isso, evidentemente estaria, para mim, fazendo já uma boa apresentação da ciência.

### **3. UMA CONVERSA AMPLA, EM CIRCUITO FECHADO**

SÉRGIO: Agora, Paulo: e se a nossa conversa estivesse sendo registrada em circuito fechado de televisão, o que é que isso mudaria?

PAULO: Ah! Eu acho essa tua pergunta uma delícia, sabes? E aí entraste no momento exato com mais uma possibilidade do uso de um meio de comunicação, de ajuda para uma experiência de rigor, por exemplo.

Quando tu te perguntas isso, eu me lembro imediatamente de uma experiência de que participei, exatamente como essa que colocas, na universidade de uma grande cidade da Austrália, por sinal muito bonita. Aliás, ô país bonitão danado!

SÉRGIO: Você se lembra da época?

PAULO: Foi possivelmente em 1975, 1976, por aí.

SÉRGIO: Fazia calor?

PAULO: Fazia um tempo bom. Mas a experiência foi realmente interessante. Imagina que eu estive numa sala com um grupo de liderança estudantil; eram os líderes dos estudantes daquela universidade, do seu Diretório Central de Estudantes, DCE, em linguagem brasileira. Aí estavam também dois professores, não me lembro se de filosofia da educação ou de sociologia.

Nessa sala, pude conversar com os quatro ou cinco estudantes e os dois professores; e eles me interrogavam, me faziam perguntas gerais, que tinham a ver, por exemplo, com a minha experiência no Brasil, na América Latina, nos Estados Unidos, na África etc.; e, ao mesmo tempo, eles expunham os problemas deles enquanto australianos, problemas da universidade, do país. Afinal, era uma conversa ampla e muito fraterna.

Mas, enquanto lá, naquela sala, sete, oito pessoas conversavam, em salas outras, pelo campus da universidade, em salas com seus aparelhos, aproximadamente cinco mil estudantes, com ou sem professores, seguiram, graças ao circuito fechado de televisão, o diálogo que eu mantive, durante uma hora e meia, com aquelas pessoas.

Eu não digo que a universidade toda vez faça isso; é possível que haja encontros em que ela meta esses cinco mil estudantes num imenso auditório. Eu tive exemplos como esse também, na minha experiência fora do país. Mas, voltando ao caso dessa universidade australiana, eu até não sabia que estavam transmitindo. Depois da experiência do diálogo, quando saímos para tomar um café, é que um professor me disse: “Olha, agora, simultaneamente, ao conversar conosco, você foi ouvido e visto por aproximadamente 5 mil estudantes e seus professores, dentro da universidade.” Com alguns professores, inclusive, os estudantes discutiram o que eu estava discutindo também, depois do programa que tinham feito comigo.

E eles me disseram que aquela transmissão tinha sido gravada em teipe e que, dali em diante, aquilo ia para o catálogo da universidade. E, um ano depois, dois, não importa, talvez até hoje, quem sabe, na hora em que eu estou aqui discutindo contigo, algum professor esteja discutindo um pedaço daquela conversa que eu tive anos atrás. Os professores simplesmente leem o catálogo e requisitam parte do teipe, por exemplo, e se põe lá, na sala dele, no dia em que ele pede.

É claro, isso é uma coisa já muito feita por esse mundo afora. Possivelmente não esteja sendo feita entre nós por uma questão de falta de recursos mesmo. Sei que não seria tão fácil, no Brasil, fazer isso. E não estou sequer aqui propondo que todas as universidades brasileiras passem a ter isso; porque, antes disso até, Sérgio, a gente teria muita coisa que resolver na educação brasileira! Antes de a gente ter universidades com circuitos fechados de televisão, precisaríamos

resolver um milhar de outros problemas — entre eles o da fome de milhões de brasileiros. Mas, aqui, a gente também está discutindo a possibilidade, a viabilidade do emprego desses meios.

#### **4. NO VÍDEO, DAS TESES DE MARX A UM SEM-NÚMERO DE COISAS!**

PAULO: Agora, voltando às considerações iniciais, numa postura falsamente humanista, alguém diria: “Não! Vê bem o perigo que a gente corre de estar usando o circuito fechado de televisão! Sei lá o que é que pode nascer desse casamento!” De outro lado, alguém também pode estar pensando no seguinte: “Não, mas isso é muito bom porque, de uma vez só, a gente diz a 5 mil o que é que eles devem fazer!”

Essas duas posições, eu as nego. Em primeiro lugar, circuito de televisão não é ruim nem bom nele mesmo, é um meio que a gente pode usar. A questão é a política desse meio. Em segundo lugar, penso que, numa perspectiva crítica — como a gente vem defendendo desde o primeiro encontro, do primeiro volume da gente —, o uso desses meios é absolutamente fundamental. Pode-se fazer um sem-número de coisas com o uso de um circuito como esse de televisão, com programas os mais diferentes possíveis.

Já imaginaste fazer um programa de leitura de um texto, por exemplo, das teses de Marx sobre Feuerbach? (*risos*) Bota dois professores competentes na sala e esses dois falam para 5 mil estudantes e discutem aquele texto, tese por tese, chamando a atenção do estudante de como é difícil ler, mas como é fundamental ler e saber ler! Acho até que, antes de ler, a gente precisa *saber* ler.

Isso pode ser realizado em circuito fechado, o que não significa que esses 5 mil alunos fossem concordar com o tipo de análise que esses dois professores hipotéticos tivessem feito das teses de Marx sobre Feuerbach. Os estudantes podiam, inclusive, voltar um dia e fazer a coisa ao contrário. A partir dali, grupos de estudantes podiam fazer discussões em torno da leitura que foi feita, voltar depois e assumir o lugar dos professores. Há um mundo de coisas!



## 5. REVER-SE EM TEIPE: MOMENTO CRÍTICO DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

SÉRGIO: Além disso, eu gostaria de saber se você também já passou pela experiência de se ver depois, no teipe.

PAULO: Eu tenho chegado a me ver, mas não lá. No caso da Austrália, não. Mas eu me tenho revisto em universidades norte-americanas.

SÉRGIO: Pois eu gostaria de voltar a uma pergunta sobre isso. A partir do momento em que você tem não apenas a sua vivência num determinado processo de vida com outras pessoas numa sala X, mas tem, também, logo em seguida, a possibilidade de se rever, como é que para você acontece essa revisão da própria ação? Como é que isso tem funcionado ou pode funcionar em relação a você?

PAULO: Eu acho que, em relação a todos, a coisa seria mais ou menos assim... Eu, inclusive, já tenho falado um pouco disso sobre o que vou falar agora, de novo, mesmo correndo o risco de que algum leitor, um pouco indispostamente, mal-humoradamente, feche esse nosso pequeno volumezinho e diga: “Como é que o Paulo Freire só se faz repetir! É um repetidor!” E lá vou eu correndo o risco de parecer um repetidor, coisa que, na verdade, eu não sou e sou. Acho que não há ninguém no mundo que não se repita. Para mim, Sérgio — e isso é um parênteses —, o mal não é repetir. O mal é repetir inferiormente ao primeiro dito. (*risos*) Quando a gente se repete melhorando o que disse antes, viva a repetição! Nesse sentido, dou esse viva aos prováveis leitores que me considerem repetidor.

Pois eu vou repetir isso, aqui e agora. Foi algo que eu disse, creio, na *Pedagogia do oprimido*, não com relação ao videoteipe, mas às codificações.<sup>20</sup> Eu dizia mais ou menos assim: na medida em que uma codificação representa um pedaço do concreto, e que agora ela está posta diante do educador e do educando como um desafio para que o educando decodifique aquela codificação, isso no fundo é uma forma de ler a realidade através da codificação, o que é um começo já da abstração necessária.

Como, antes de ver a codificação, o grupo de educandos já teve uma certa leitura da realidade, ali e agora representada, ou apresentada, essa leitura anterior

— que se deu na própria prática social dos educandos — já havia implicado uma certa percepção da realidade. Agora, posta diante dele a representação da realidade, ele vai fazer a percepção da percepção anterior.

Não sei se estou claro: quando, agora, ele decodifica, está fazendo, possivelmente, uma percepção diferente da percepção anterior. Tomemos agora o exemplo disso: se a gente vê um teipe da discussão que a gente fez. Na discussão, através do corpo também, do gesto, da entonação da palavra, a gente revela uma certa maneira de perceber o objeto discutido. Se eu me revejo depois, eu percebo como percebia o objeto na hora em que eu debati.

O que é que pode ocorrer aí? Primeiro: é que a percepção da percepção anterior resvala para o conhecimento do conhecimento anterior. Isso é a tese geral. Eu posso, portanto, confirmar a minha percepção anterior, ao perceber como percebi. Mas eu posso retificar; eu posso, percebendo como eu percebia, perceber que, na minha percepção anterior, eu não tinha *apercebido* outras coisas. Inclusive usei aí *aperceber* no sentido rigoroso desse verbo: escapou algo que estava fora do campo da minha percepção, que eu descobri ao perceber como percebia.

Isso, para mim, é profundamente importante no processo educativo, porque é um momento crítico de avaliação da prática também. Eu cheguei a fazer essas coisas algumas vezes — claro, não muitas — em teipes que foram feitos comigo em universidades norte-americanas. Pude ver isso, inclusive, com um período longo...

SÉRGIO: “Com um período longo” como? Nove meses, um ano depois?

PAULO: Exato. Por exemplo: vou a uma universidade no ano de 1982, volto em 1983 e, às vezes, tenho a chance de ver e de ouvir um pouco das coisas que eu disse etc. E é sempre um momento de riqueza, não há dúvida nenhuma.

## **6. A IMAGEM VIVA, BULINDO, REATIVANDO A MEMÓRIA**

PAULO: Ah, se essas coisas pudessem ser feitas com as crianças! Sem que, com isso, a gente pretendesse antecipá-las em adultos, de maneira nenhuma. Seria um absurdo! Mas é claro que, se elas se veem brincando, elas descobrem um mundo de coisas que estavam ainda ocultas para elas.

SÉRGIO: É, e também na medida em que a utilização desses recursos está intimamente ligada à reativação da memória, não?

PAULO: Exato!

SÉRGIO: Porque uma coisa é você ter participado existencialmente, ter estado lá, ter lutado, ter combatido, ter dito, ter ouvido, ter apanhado, e guardar apenas na lembrança que, com o tempo, se corrói também. Outra coisa é você reter impressa, na pigmentação de uma tela, na química das fotografias, ou no magnetismo das fitas de videoteipe, a descrição pormenorizada da aparência do que aconteceu, não?

PAULO: Exato!

SÉRGIO: Na realidade, o que você grava é a película aparente daquilo que se viu e se ouviu. E é isso que reestimula depois a nossa memória.

PAULO: Claro. Considera, por exemplo, a vantagem extraordinária que têm os historiadores de hoje — que contam com os documentários cinematográficos dos fatos históricos — sobre os historiadores de ontem. Tu pegas a imagem viva, bulindo, a palavra gravada. Uma batalha, uma luta! O historiador que se senta hoje nos grandes laboratórios de história, nos grandes gabinetes de documentação, e que tem o direito de poder ouvir, por exemplo, uma discussão do Eisenhower com o seu comando, ou acompanhar os lances cinematográficos em teipe sobre a guerra das Malvinas!

Esse meio de documentação oferece hoje ao historiador um instrumental extraordinário para a compreensão do que ele estuda. É claro que isso não significa que os que vieram antes desses de hoje não tinham condições. Possivelmente eram até mais exigentes com relação à documentação. Mas é inegável que atualmente, com os recursos de que se dispõe, as análises podem ser muito mais ricas.

## Nota

<sup>20</sup> V. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 12ª ed., 1983, cap. 3, p. 128-9 sobretudo [50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 151-3].

## SUPERANDO A VELHA BIBLIOTECA

### 1. ESCOLA COM RECURSOS: UM SONHO VIÁVEL?

**SÉRGIO:** Paulo, eu vou aproveitar uma “deixa” que você deu na última conversa, quando falamos um pouco sobre aquela sua experiência numa universidade da Austrália. Através de um circuito fechado de televisão, cerca de 5 mil alunos puderam acompanhar o diálogo entre você e os líderes estudantis. E, falando também das enormes perspectivas que o uso desse circuito de TV possibilita, você tinha feito uma ressalva em determinado momento: a de que você não estava propondo às universidades brasileiras a utilização sistemática disso.

É a partir dessa observação sua que eu gostaria de refletir um pouco com você sobre o problema da utilização desses recursos todos — principalmente os eletrônicos, produtos industriais avançados — em países como o nosso, de Terceiro Mundo. Será que podemos sonhar com uma escola do futuro que disponha, por exemplo, de um órgão dinâmico, de um centro de documentação que supere a velha biblioteca e apresente diferentes recursos audiovisuais, super-8, videocassete, videotexto e outros meios?

Será que podemos sonhar com uma escola como essa, numa situação como a que vivemos, como país que se defronta com problemas ainda primários? O que é que você me diria sobre isso?

PAULO: Olha, creio que numa conversa anterior, quando a gente se referia ao uso de máquinas fotográficas e de gravadores, eu me referia ao fato de que era preciso que a Secretaria de Educação de um estado como São Paulo, por exemplo, pudesse contar com um centro de confecção e de uso de materiais. Agora eu acrescentaria que talvez o ideal fosse até que houvesse uma certa descentralização, que pudesse haver vários desses centros de materiais audiovisuais, nas diferentes regiões do interior e nas diversas áreas das grandes cidades, exatamente para facilitar ainda mais o seu uso.

Eu responderia à tua pergunta dizendo que esse me parece um sonho possível, um sonho viável. Mas, uma vez mais, eu diria que a questão fundamental nisso tudo continua a ser a política, mesmo. Qual é a política do uso desses instrumentos? A favor de quem esses instrumentos estariam sendo usados, postos em trabalho?

É interessante, aí, sublinhar um ponto: no momento em que eu falo, ao nível da própria cidade de São Paulo, na possibilidade e na necessidade de uma descentralização, não penso em centros de materiais que apenas cedam os instrumentos, mas que também formem pessoal para usar esses materiais. E, se eu me refiro à descentralização na própria cidade de São Paulo, imagina a nível do país! Quer dizer: a questão aqui não era a de São Paulo amanhã virar um distribuidor desses materiais elaborados aqui para o resto do Brasil, pra gente sair mandando cassetes, filmezinhos, fotografias de São Paulo para as crianças de Belém do Pará estudarem! Não é bem isso.

SÉRGIO: Se bem que isso já se faça!

PAULO: Pois é. Mas eu acho, Sérgio, que é um direito que a gente tem, o de sonhar com o uso desses meios e de lutar para ir fazendo isso. Tanto quanto a gente possa melhorar a prática educativa — antes mesmo que se dê a transformação radical da sociedade —, melhor. Gosto muito de insistir nesse ponto. Eu sei e repito. Já mais uma vez se dirá como eu estou repetitivo! Eu sei que a prática educativa não muda radicalmente antes que radicalmente mude a sociedade mesma como um todo, antes que a gente transforme as estruturas da sociedade.

Mas sei também que não posso é esperar pela mudança radical da sociedade para depois então mudar a educação. É possível ir alterando, ir mudando, ir

pondo cunhas no sistema educacional. Tudo quanto se puder fazer para melhorar hoje as condições do ensino e viabilizar, às crianças e aos adolescentes de hoje, uma possibilidade melhor de compreender a realidade, de entender a realidade, quanto mais se possa fazer isso, melhor.

## **2. APROVEITAR, PRIMEIRO, OS MEIOS MAIS SIMPLES**

SÉRGIO: Eu gostaria de acrescentar alguma coisa ao que você disse. Quando estamos falando de uma realidade como a nossa, sem grandes pretensões de conhecê-la mais do que os milhões de habitantes que vivem aqui... mas quando a gente observa, viaja pelo interior, por esse país adentro e afora, é fácil se dar conta de que continuam ainda persistindo velhas dualidades. O velho e o novo continuam convivendo. Formas de comunicação as mais arcaicas acontecem ao lado do telefone mais moderno.

Do ponto de vista do desenvolvimento dos meios de comunicação, como estávamos conversando, de um lado você tem toda uma cobertura nacional proporcionada pelos meios de comunicação de massa, pelas correntes eletrônicas que cobrem hoje o país de fio a pavio; e você tem, por debaixo disso, um Brasil, uma escola brasileira, em sua grande maioria, funcionando com recursos artesanais, se tanto!

Por quê? Claro que o problema é político! O problema do uso dos meios é também político. Mas não é só estritamente político. Falta também, muitas vezes, a nós, professores, uma atitude mais compatível com a nossa realidade, que é a de primeiro procurar aproveitar os meios simples que temos, os recursos facilmente disponíveis, à mão, os meios artesanais: e, a partir do momento em que nós estivermos conseguindo desenvolver, já artesanalmente, o conhecimento e o envolvimento das pessoas, aí poderemos também partir para os recursos industriais.

O que acontece é que, muitas vezes, fascinados pelo desenvolvimento industrial, pelos recursos industriais e por tudo o que esses recursos permitem, abandonamos uma linha de pesquisa de “tecnologias alternativas”, como se diz

pomposamente — tecnologias que são muito mais baratas e podem ser utilizadas em matérias X, Y ou Z. Eu tinha dado aquele exemplo da *xareia*, na área de matemática, mas na área de ciências físicas e biológicas, por exemplo, há tantas outras maneiras, tantos recursos simples que a gente pode utilizar, e que nós não desenvolvemos, talvez fascinados por essas sirenes da tecnologia moderna. Elas permitem, realmente, uma vivência de ano 2000, mas desde que as condições econômicas não sejam tão adversas.

PAULO: Claro. E permitem só em certos centros, em certas áreas. Porque, se você levar videocassetes, filmadoras, circuitos de televisão para o interior do país, esse material, muitas vezes, não pode sequer ser usado por falta de competência para isso.

No fundo, você tem que pagar muito caro quando pretende fazer superposições de instrumentos tecnológicos a tempos que não são os deles. É preciso haver todo um processo de assunção do instrumento. E essa assunção é uma assunção de classe, é uma assunção histórica, cultural.

Há todos esses cortes no ato de assumir o instrumento tecnológico. A tecnologia não existe nela mesma. Ela expressa também o desenvolvimento das forças produtivas numa dada sociedade; ela resulta daí e interfere nisso.

Agora, falta a nós todos, de modo geral, exatamente esse gosto de indagar, esse gosto de pesquisar. Ora, educar é pesquisar também. É buscar, é procurar.

### **3. EM FOTOS, EM TEXTO, A MORTE DAS ÁGUAS**

PAULO: Ainda ontem, por exemplo, num dos cursos de pós-graduação da PUC de que eu participo, uma participante do curso, professora de ciências numa escola do governo, falava de como trabalhou um certo tempo, com estudantes do 2º grau,<sup>21</sup> uma certa compreensão da ciência. Simplesmente saindo com eles. Ela foi visitar um rio aqui de São Paulo, com os alunos. Passeou com eles à margem. E, como não há educação sem aventura, não há existência sem aventura, aventurou-se a pôr a mão na água. Quase que ela pegava a poluição mesma da



água do rio! E os alunos também, curiosos, olhando, sentindo aquele cheiro horrível.

Aí, ela começou com eles a pesquisar a razão de ser da morte daquela vida que havia no rio antes. Não havia mais peixe, não havia mais nada. Só havia fedor e poluição!

Passaram algum tempo pesquisando isso e localizaram a causa. É claro que ela já sabia, mas não se antecipou. E os alunos terminaram descobrindo de onde é que vinha essa poluição toda. Localizaram as matrizes dessa poluição, que eram algumas empresas multinacionais que proclamam que estão no Brasil a serviço do povo brasileiro. Era a contribuição mínima dessas empresas, matando a vida das águas.

Mas ela falava também de como isso levou-a e aos alunos a uma pesquisa no mapa, para saber a fonte desse rio; os caminhos que ele percorria; o que é que ele podia fazer ou deixar de fazer, com suas margens, no leito em que ele corre etc. Daí estudaram peixes, estudaram um bando de coisas. Afinal, estudaram a vida e a morte da vida, fazendo uma análise, sem materiais outros senão a curiosidade aguçada, a pesquisa bibliográfica, a ida aos mapas da região e do estado etc. E ela nos disse que o passo seguinte vai ser o de ela e os estudantes tentarem encontros com a professora de geografia, para fazer um esclarecimento, uma análise boa, geoeconômica, desse rio. E, a partir da análise dele, compreender o fenômeno a nível mais geral, isto é, abstrair. E a tentativa que ela vai fazer de encontrar-se com a professora de biologia também...

Afinal de contas, há toda uma possibilidade aí, que já é interdisciplinar; agora, essa própria escola poderia, por exemplo, ter registrado essa pesquisa, com fotografias, com a feitura de um conjunto de slides, em que os adolescentes estavam pesquisando no rio, com a mão na água etc. Enfim: registrar a busca que esse grupo fez com essa professora. Não no sentido de amanhã passar esse esquema, ou esse conjunto de slides, a uma outra turma, para que essa turma não faça mais nada e só veja a pesquisa. Não. Era o registro de uma prática, de uma experiência sobre a qual se poderia trabalhar.

Poderia entrar aí, agora, por exemplo, a professora de língua portuguesa. E por que não? E ela poderia trabalhar com essa equipe de alunos em torno de como fazer um texto sério, rigoroso. Trabalharia ao lado da professora de

ciências, da professora de geografia, para ver como era possível que esses jovens fizessem uma espécie de relatório, relatório sério! Era assim que eles iriam começar aprendendo uma certa rigorosidade da linguagem escrita. Para poderem fixar a sua prática, a sua experiência, aquele momento da sua pesquisa.

Por que não esse relatório funcionar amanhã como um textinho a ser lido por outras turmas, de outra área, de outra região ou da mesma região? Seria o testemunho de um comportamento científico, afinal de contas!

Acho que essas coisas poderiam estar sendo feitas. Talvez se possa dizer: “Mas isso é sonhar muito! O professorado está completamente desinteressado!” Eu não diria isso. Acho que o professorado está magoado, está ferido. Falou-se, durante muito tempo, que ensinar é sacerdócio. Bela história! (*ri*) É sacerdócio, contanto que o professor não reclame de sua exploração.

Acho que um governo corajoso, medianamente sério, mesmo sem ser revolucionário — já que não é tão fácil existir um assim, sobretudo num país que não fez a revolução —, pode desafiar, estimular, convidar o professorado, desde que o professorado também descubra que pode pensar, que pode propor. Que o estudantado também pode propor, pode pensar, pode discutir. Acho que é possível pensar nisso.

#### **4. ANGICOS: SLIDES EM PAPEL-MANTEIGA**

SÉRGIO: Já que você desenvolve bastante a questão política, eu gostaria de aproveitar a “deixa” dos slides, a que você fez referência num determinado momento do seu exemplo, para satisfazer a minha curiosidade: que história é essa dos slides em papel-manteiga?

PAULO: Olha, Sérgio, isso é uma coisa feita em função das condições materiais. Foi durante o trabalho de alfabetização de adultos realizado em Angicos, realmente o primeiro grande trabalho, a primeira grande experiência com trezentas e poucas pessoas alfabetizando-se com o chamado “Método Paulo Freire”.

SÉRGIO: Quando foi isso?

PAULO: Em 1963. Angicos é uma cidade do Rio Grande do Norte. Naquela época, a liderança desse trabalho estava nas mãos da liderança universitária de lá.

Cheguei um dia a Angicos e encontrei lá slides feitos de — chamava-se na época — papel-manteiga. Um deles descobriu essa coisa que hoje é muito comum: recortava-se um pedacinho de papel-manteiga e fazia-se o desenho. Alguém que desenha com uma pena muito fininha e é capaz de desenhar uma miniatura desenhava a codificação, escrevendo bem legivelmente a palavra geradora. Depois punha o recortezinho numa moldura de slide e projetava normalmente, como a qualquer slide.

Isso representava, na época, uma economia enorme! Evidentemente depois, a plano nacional, nós não poderíamos usar mais isso, porque era mais barato comprar um projetor polonês, que custava dois dólares e meio, posto no Brasil, e que projetava uma filmina inteira, uma série completa de slides. A série ficava muito barata também, de modo que compensava fazer em série uma grande produção daquilo. E, por outro lado, fazer slides a mão dava um trabalho enorme!

SÉRGIO: É a diferença entre a escala artesanal e a escala industrial, não?

PAULO: É. Mas, numa escala menor, o uso do artesanal é absolutamente viável.

## **5. SEPARAR A CAPACIDADE TÉCNICA DA POLÍTICA? “SÉRIA INGÊNUO.”**

SÉRGIO: Bem. A partir dos slides em papel-manteiga, chegamos ao slide na sua fase industrial. A propósito, eu tenho hoje um encontro com alguns alunos de uma faculdade de comunicação. Participo com eles, lecionando uma matéria, de seu último ano de curso. Vamos ver um pouco — e “ver” é bem o termo — a questão da produção de mensagens em slides. Nesse curso, não nos preocupamos tanto com a parte sonora, mas, antes, com a construção das mensagens do ponto de vista visual.

São alunos que, amanhã, estarão trabalhando na área editorial, não mais vista de uma forma tradicional, como área em que se trabalha apenas na produção de

livros, mas uma área editorial ampliada nos seus horizontes. O papel do editor hoje não engloba apenas livros e fascículos, mas também programas de rádio e TV a serem editados, montagens audiovisuais a serem feitas, mensagens em videotexto, enfim: há uma gama de meios aí que significam novo campo de trabalho para esses profissionais.

Estou, portanto, num campo bem claro da formação profissional. Não propriamente o da formação de professores, sobre a qual temos falado, mas, nesse caso, a formação profissional está envolvendo futuros profissionais que nem sempre têm uma visão parecida com a que se tem entre profissionais da educação, professores, orientadores, supervisores educacionais, diretores, enfim, a chamada comunidade dos educadores, não é? As preocupações dessa comunidade são umas. Já aquele pessoal pode ter e tem outras.

Pensando nesse encontro que vou ter com eles hoje, gostaria de conversar com você, não tanto sobre a questão da formação ligada ao conteúdo dessa área, à exploração do slide, por exemplo, mas sobre a fase da vida em que esse pessoal se encontra. Eles estão na chamada juventude; ao mesmo tempo que se veem envolvidos na sua própria formação, estão envolvidos também numa tal crise de sociedade, de época e de país que nem sempre eles conseguem nadar, nem sempre flutuam ou boiam. Muitas vezes, mergulham e afundam. Você, que está trabalhando também com os jovens, como é que você está sondando a juventude em formação?

PAULO: Claro que é um tema que nos preocupa e deve preocupar intensamente a juventude. No fundo, quando um jovem procura um certo curso universitário, seja ele dirigido no sentido de uma profissão imediata, como essa de editor, ou não, ele está também preocupado com a sua sobrevivência.

Aliás, o interessante seria ver como é que tu, como moço, estás respondendo a esse desafio com o grupo de jovens com quem estás trabalhando. Mas eu diria rapidamente que, num caso específico como esse, como professor, terias, no meu entender, que orientar a tua prática com eles. De um lado, no sentido de que eles ganhassem uma capacidade técnica no exercício da sua profissão amanhã; que, na verdade, soubessem fazer o trabalho, não digo perfeccionistamente, mas tão perfeitamente quanto possível. Enfim: uma capacidade técnica que vai lhes assegurar a sobrevivência no mercado de trabalho num regime capitalista em

crise, como o nosso. E a gente há de convir que estás preparando gente é num regime capitalista, e não num regime socialista. É em função do regime capitalista que também tens de fazer a capacitação técnica desses moços, tão melhor quanto possas.

Mas, de outro lado, para mim, é inviável separar a capacidade técnica da capacidade política e da clareza política. Qualquer tentativa de dicotomia entre ambas é ingênua, a meu ver, porque toda capacidade técnica é já política. No fundo, é preciso saber a serviço de quem está essa capacidade técnica e, portanto, contra quem está ela se fazendo.

Acho que o moço deve aprender muito bem a editoração, todos os passos da editoração, está certo. Mas o moço precisa pensar em termos do que é a editoração, de como ela se situa num certo momento histórico, num certo regime ou sistema, que é o capitalista.

Isso não significa que digas a eles: “Olhem, há uma editoração capitalista e uma editoração socialista!” (*risos*) Mas o que há é um uso capitalista e um uso socialista da editoração, não há dúvida nenhuma. É preciso saber isso, e é isso que eu tento fazer ao nível da minha prática.

SÉRGIO: Mas quando você começa pelo lado técnico e situa a relação íntima entre o técnico e o político, eu observaria: essa parte da competência técnica que o formando — em editoração, por exemplo — pode desenvolver é relativamente fácil e curta no tempo. Não é nenhum bicho de sete cabeças o aprendizado da técnica e mesmo, dentro de um certo tempo, a maestria em relação a essa própria técnica.

O que acontece é que, a partir do momento em que se desenvolve a capacidade técnica e se chega a um ponto de domínio que permite um campo maior de liberdade de criação sobre essa técnica, torna-se necessária uma outra fonte de energia, que não é dada pela competência técnica.

PAULO: É, mas há uma unidade, há uma politicidade da técnica que, desde o começo, já está nela.

SÉRGIO: Sim, mas já considerando essa politicidade, há também o exercício da imaginação criadora, não? Sem ele, não há competência técnica nem política que resolva o problema da formação profissional do indivíduo, certo?

PAULO: Mas é lógico! Eu não vejo é como separá-los. No nosso caso, eu não estou propondo que se faça um curso sobre como as técnicas de editoração se dão num país A, B ou C socialista. Os alunos podem até ver isso dentro do curso, mas o que eu quero dizer é que, na capacitação técnica que vais tentando fazer com esses moços, já deve ir se desenvolvendo uma compreensão política dessa capacitação e, simultaneamente, uma prática constante da imaginação criadora, da inventividade dos sujeitos em formação.

## **6. “NUNCA NOS PERGUNTAM SOBRE O QUE QUEREMOS APRENDER.”**

SÉRGIO: Mas já que você, ainda há pouco, me devolveu a pergunta de como se está vendo a juventude em formação, eu gostaria de voltar a essa experiência minha com os alunos de editoração. Vejo-os semanalmente, em encontros de duas horas, à noite. Chegam cansados, quase todos após um dia de trabalho. Trabalho que, na maioria das vezes, nada tem a ver com o curso que estão fazendo.

Ora, numa matéria de último ano, voltada para a produção editorial num panorama tecnológico avançado, incluindo o videotexto, seria natural que os alunos pudessem ter contatos frequentes e familiares com os diferentes instrumentos de produção de mensagens. O problema começa logo aí, com a tal história do desafio de se fazer omelete sem ovos. Impossibilitados de vivenciar, na prática, o trabalho com esses recursos editoriais, os alunos passam a conhecê-los mais indiretamente, por bibliografia ou pelo discurso do professor.

Pois bem: percebi logo de início que esse pessoal todo, sentado ali à minha frente durante duas horas, a poucos passos do sono merecido, não poderia obter de minha parte um tratamento frio, apenas racional, dos temas do curso. E muito menos iriam suportar monólogos prolongados sobre as “problemáticas” que o intelecto docente vislumbra. Parti direto para a exposição pessoal e a tentativa de diálogo, onde os alunos pudessem situar-se concretamente, a partir do seu dia a dia, face aos temas a serem desenvolvidos.

No começo me espantei. Engraçado: ao conversar com cada um deles separadamente, notava, em geral, desembaraço e coerência de raciocínio. Em grupo, porém, foi um início cheio de atropelos: saltava-se de um assunto para outro sem qualquer nexos aparente; partia-se, às vezes, para radicalizações emocionadas, nervosas. Ao final das primeiras aulas, uma sensação de perda de tempo pairava entre os presentes.

Posso estar enganado, mas me pareceu claro que esse grupo de universitários não vinha cultivando, em sua vida escolar, a prática do diálogo. Tampouco eram chamados a opinar sobre o desenvolvimento do próprio curso, sobre o sentido das matérias que compõem seu currículo. Apesar de serem os primeiros e principais interessados em sua própria formação, praticamente não eram consultados.

A partir dessa constatação, tenho procurado fazer de nossos encontros momentos de discussão sobre os temas em que todos se exponham pessoalmente. Frequentemente chegamos a conversar sobre assuntos que se afastam da própria matéria do curso, aparentemente. Mas, com isso, já posso notar neles uma atitude bem diferente da do início do curso: estão hoje mais ativos, mais “ousados” em emitir comentários e opiniões pessoais sobre os diversos temas, e mais abertos às divergências que despontam dentro do grupo.

Reconheço, Paulo, que não tem sido fácil. Alguns jovens, felizmente poucos, beiram o desespero, mergulhados num estado de angústia que aflora à primeira troca de palavras. Outros canalizam sua energia para um ativismo político febril. Também são poucos, mas compensam a serenidade aparente da maioria, que se resguarda de qualquer ímpeto radical. Enfim, não sei se consegui responder à pergunta inicial, mas, em linhas gerais, esse é o clima em que venho trabalhando.

**PAULO:** A propósito dessa falta de prática do diálogo, que apontaste entre os teus jovens alunos, lembro-me de que, recentemente, numa zona periférica de Belo Horizonte, tive uma experiência realmente rica. Fui recebido numa comunidade eclesial de base, por um grupo de umas duzentas pessoas, entre as quais uns vinte e poucos adolescentes, alunos de uma escola de primeiro grau.

A ausculta que a Secretaria de Educação vinha realizando em todo o estado — no sentido de conhecer a opinião de estudantes, professores, dirigentes, funcionários de qualquer nível das unidades escolares, famílias, moradores das

comunidades, em torno da educação oficial — estava no segundo ou terceiro momento do seu processo. Havia um interesse indiscutível dos presentes, mas, curiosamente, só os adolescentes falavam. Insistiam, não propriamente em fazer-me perguntas em torno de certos pontos, mas, vivamente, em dizer o que tinham dito nos debates de que haviam participado na sua escola.

O primeiro ponto referido por um deles foi a obrigação, dizia ele, que as escolas devem ter de ouvir sempre as crianças sobre o que lhes é “ensinado”.

—Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar.

—E o que é estudar? — perguntei.

—Em primeiro lugar — respondeu —, não se estuda só na escola, mas no dia a dia da gente. Dois homens — continuou — iam numa camioneta carregando frutas. De repente, se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve o chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras, com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram. Estudar é isso também.

—Esta estória que você contou agora parece muito com uma que eu escrevi para mostrar que não se estuda somente na escola — observei.<sup>22</sup>

Rindo, muito seguro de si, afirmou:

—Mas é mesmo a sua estória. A gente leu ela com o professor de um curso que a gente tem aqui. Não é o da escola da gente, não. Todas as segundas, quartas e sextas discutimos a realidade da gente e o que a gente aprende na escola. Lemos e conversamos sobre o que lemos. Foi assim que a gente discutiu no seu livro a estória que eu contei agora.

Quase todos disseram algo. Um deles criticou a escola pelo fato de não chamar a atenção deles, filhos de operários, para os direitos dos trabalhadores. Mais adiante entenderão o papel de reprodutora da ideologia dominante que a escola tem.

O importante naquela conversa — que não pode ser entendida como algo absolutamente extraordinário — é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar...



## Notas

21 Hoje, ensino médio. (N.E.)

22 In: “A luta continua — Segundo Caderno de Cultura Popular — Nosso Povo, Nossa Terra — Textos para ler e discutir (Iniciação à Gramática).” República Democrática de São Tomé e Príncipe, Ministério da Educação Nacional e Desportos, Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular. São Tomé, 1978, p. 7-8. Impresso com a ajuda da UNESCO.

## DO USO DOS MEIOS: QUESTÕES FINAIS

### 1. A PALAVRA E A IMAGEM, PRIVILÉGIOS DE CLASSE?

**SÉRGIO:** Com este diálogo, estamos chegando ao final do nosso segundo livrinho, mas, antes de passarmos a falar sobre o terceiro, eu gostaria de voltar um pouco atrás e rever o que nós discutimos em capítulos anteriores deste livro...

**PAULO:** Ou pelo menos alguns aspectos.

**SÉRGIO:** ...procurando pinçar três ou quatro ideias que, me parece, precisam de maior esclarecimento.

A primeira delas aparece logo no começo, no primeiro capítulo, quando, num determinado momento,<sup>23</sup> eu te dizia que, junto com a minha classe, como professor primário, eu observava que as crianças, independentemente de serem muito pobres ou de classe média, estavam sendo influenciadas pelos meios de comunicação de massa. Eu gostaria de voltar a essa afirmação, para que se esclareça bem: em momento nenhum eu estaria aí sugerindo que o fato de elas estarem sujeitas a influências dos meios me permitiria concluir que as influências desses meios sobre elas seriam as mesmas.

Para mim, é claro que não. É evidente que as crianças da chamada classe média, ou pequena burguesia — e isso para não falar da burguesia que, via de regra, no Brasil, resolve o problema colocando seus filhos em escolas particulares —, essas crianças de classe média, na escola pública, se sentem mais à vontade já

com a linguagem que aí se pratica. Daí, aliás, a tua insistência na linguagem do concreto, mais próxima do dia a dia dos meninos populares.

Mas essa ideia me faz também voltar ao livrinho de que lhe falei no início, o *L'École parallèle*, desse meu professor francês, de quem eu traduzi um trecho que gostaria de ler. Diz ele:

Acreditou-se, durante muito tempo, que todos os alunos, independentemente de seu meio social de origem, tinham acesso com igual facilidade à linguagem do ensino (e, de forma mais geral, à linguagem escolar). A linguagem era reputada como não equívoca: quem não a compreendesse só podia ser não inteligente ou mau aluno. Daí a enorme importância assumida pelos métodos verbais na pedagogia. Pensava-se então que a democratização do ensino consistia apenas em permitir a todas as crianças, qualquer que fosse a sua origem, a ida à escola. Foram necessários trabalhos de linguistas, de um lado, e de sociólogos, de outro, para que se percebesse — e, ainda assim, com que lentidão, e com quantas reticências! — que o acesso à linguagem da escola não era igualmente fácil, conforme o meio sociocultural do aluno.

A linguagem privilegiada na escola, inconscientemente, é a de uma classe social particular (a burguesia, segundo Bourdieu e Passeron). As crianças dessa classe são, pois, favorecidas no exercício escolar, já que a linguagem utilizada na escola é também a que eles utilizam em casa. Ao contrário, as crianças de classes sociais desfavorecidas se acham, assim, prejudicadas, porque a linguagem escolar exige de sua parte uma aprendizagem e um esforço constantes; para elas, a vida escolar e a vida familiar são linguisticamente heterogêneas. Ora, na escola atual, a linguagem é o instrumento privilegiado, e mesmo quase monárquico, da comunicação pedagógica. A desvantagem (*handicap*) das crianças oriundas de meios socioculturais desfavorecidos é, portanto, enorme. É por isso que a proporção dessas crianças diminui constantemente à medida que se progride no currículo escolar. Na realidade, a escola não é um simples instrumento de seleção escolar (intelectual), mas também, verdadeiramente, um aparelho de segregação social.<sup>24</sup>

Bom, eu não gosto muito de ficar citando, porque te confesso meio saturado dos costumes acadêmicos, mas achei que as palavras de Louis Porcher seriam mais claras do que as minhas. Agora, o que Porcher diz sobre a linguagem parece-me válido não só para a linguagem verbal, mas também para a audiovisual, que é a que esteve em jogo durante todo este segundo volume.

Ouso fazer essa analogia porque percebo que, durante muito tempo, o processo de ensino esteve muito centrado na palavra, fosse ela oral, fosse escrita. Com o advento desses novos meios de comunicação, a imagem explode por todos os cantos: pela televisão, pela fotografia, pelos quadrinhos, pelo cinema etc. À primeira vista, a impressão que se teria é a de que, com relação à imagem, não haveria problema nenhum, porque, sendo parecida com o real, ela não teria propriamente um código; a linguagem visual não demandaria, de quem fosse “ler” imagens, aprendizagem nenhuma, enquanto a leitura da palavra exigiria todo um processo de alfabetização. Com relação ao visual, portanto, à primeira vista poderia parecer que se dispensaria os expectadores, os alunos, de um domínio de código visual.

Pois eu estou procurando raciocinar muito mais no sentido contrário. Ou seja: o de que também a “leitura” de um filme, por exemplo, ou de um programa de televisão, implica que as pessoas entendam de que maneira as imagens se relacionam; como é que se codifica uma mensagem de cinema; é o caso do uso do *flashback*; como também é o caso do uso do detalhe dentro da fotografia, quando se faz uma ampliação de um inseto, por exemplo, num tamanho bem superior ao das reais proporções do animal.<sup>25</sup> Ora, não é natural que qualquer pessoa de qualquer cultura entenda logo de cara a fotografia “aumentada” do real.

Enfim, esses são apenas alguns dentre inúmeros casos que se poderia puxar da memória, para se defender a ideia de que também a linguagem da imagem, da mesma forma que a da palavra, implica o domínio de determinados códigos. Mas acho que já falei bastante, e gostaria de saber, em relação a essa primeira observação, se você teria algum comentário a fazer.

## 2. A LEITURA DAS IMAGENS E A PENETRAÇÃO DA INFORMÁTICA: A SERVIÇO DE QUEM?

PAULO: Eu teria, em primeiro lugar, uma concordância a sublinhar. Temos insistido, desde o primeiro volumezinho nosso, nessa questão da classe social/linguagem, classe social/leitura, leitura da palavra, leitura da realidade, leitura simbólica...

Concordo inteiramente com o que você diz e com a citação que você faz do professor francês, e acho que, na verdade, a leitura de imagens demanda uma certa e indiscutível experiência que tem que ver, de novo, com classe social. Há toda uma sintaxe das imagens. E, como a sintaxe não pode nunca estar dicotomizada da semântica, há toda uma semântica das imagens também. O movimento das imagens, a sua posição — que teria a ver com a sintaxe, a que você se referiu antes —, a posição que as imagens ocupam dentro do contexto geral de uma estória que elas contam, que tem que ver, já aí, com a sua semântica: isso demanda uma certa prática, uma certa convivência interpretativa, que é a leitura, afinal de contas, e que tem que ver, indiscutivelmente, com o treino, com a experiência, que é social e de classe.

Nesse sentido, a sua observação é correta. Isso não significa, porém, para mim, que crianças da periferia que estarão tendo uma certa experiência, por exemplo, com o cinema do bairro, com a televisão do homem da venda, da esquina, ou a da sua própria casa... isso não significa que essas crianças populares não estejam experimentando-se também com a linguagem da imagem. O problema é saber como é que elas estão reagindo, qual está sendo a sua leitura dessas imagens. Saber como elas estarão lendo essas imagens é fundamental para o uso desses meios dentro da escola. Porque senão aí, por exemplo, os critérios de atribuição de notas às crianças passariam novamente a ser, no mínimo, critérios da classe média e, portanto, critérios da classe social dominante. Então só a leitura certa seria a leitura dos meninos da classe dominante, e a leitura sempre errada seria a dos meninos populares. Aí, mais uma vez, volta-se à questão política.

Por isso é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo.

Agora, por exemplo, se insiste muito, no Brasil, numa penetração da informática nas escolas. Deve haver alguma multinacional interessada em vender computadores. Tem que haver. E, então, está havendo uma penetração enorme da chamada informática nas escolas, ao nível ainda do 2º grau, creio. Pois bem: tentando dar o meu palpite na tua questão, eu gostaria de tocar nisso também e, possivelmente, arrancar de ti a tua posição. Eu insistiria, como já disse num dos momentos deste segundo volume nosso, que eu não sou contra a informática, não sou contra o uso dos computadores. Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de quê, a informática entrará agora maciçamente na educação brasileira, e como é que se vão atribuir notas, no 2º grau, ao uso dos computadores. O que é que há por trás desse manuseio? É uma experiência de classe, indiscutivelmente, que está aí.

O meu receio, inclusive, é que a introdução desses meios mais sofisticados no campo educacional, uma vez mais, vá trabalhar em favor dos que podem e contra os que menos podem. Por isso é que eu digo que a crítica a isso não é uma crítica técnica, mas política. E me parece, então, que aqueles educadores que não são elitistas, e que não têm também por que deixar o subsistema educacional só porque não concordam com o sistema social — pelo contrário, dentro do subsistema educacional, o que eles têm que fazer é aproveitar o espaço desse subsistema para criticar e trabalhar contra a preservação do sistema social... Acho que o papel desses educadores, entre os quais eu acho que me situo — e digo *eu acho* mais por uma questão até de fazer brincadeira, porque, na verdade, já se sabe que eu me situo mesmo —, é o de aproveitar esses espaços do subsistema para, usando o próprio instrumento avançado, chamar a atenção do educando com relação a essas questões.

### **3. NO CASO DOS COMPUTADORES, O “EFEITO DE CAVALO DE TROIA”**

SÉRGIO: Eu teria uma observação a fazer sobre o que você está dizendo, no caso específico dos computadores. Para mim, há o que eu chamaria de “efeito de cavalo de Troia”, que se constata já quando você procura analisar a programação.

Esse efeito se dá quando você introduz um recurso novo no ambiente escolar, e já, pela programação, você atrela esse recurso a todos os conteúdos, todos os passos da aprendizagem, e permite um desenvolvimento individualizado já todo pré-programado. Aí, é claro que o que você está procurando, apenas, é sofisticar, com a tecnologia moderna, o uso de um recurso autoritário clássico, travestido de novo, que é o de impor aos alunos uma linha de ação onde todos os passos já estão previamente programados, e onde todo o conhecer — *saber* que é supostamente definido — é cortado em fatias, e com relação às quais você espera apenas que o educando engula, assimile e responda, com critérios que você também estabelece, e a partir dos quais você vai julgar se aprova ou não.

Quando a coisa chega a esse ponto, é por isso que se critica o uso dos computadores; não pelas possibilidades técnicas que esses meios trazem, mas porque, por trás desses computadores, vem quase sempre uma programação que, do ponto de vista da aprendizagem, em grande escala está calcada numa metodologia behaviorista, que se presta bem, aliás, a essa *racionalização* do conhecer, do ensinar e do aprender.

PAULO: O que acontece, te atalhando um pouco, como vantagem para o poder no poder, é que, com o uso dos computadores, o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a reprodução da sua própria ideologia. É muito mais fácil ao poder no poder sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor.

No caso do professor, o poder pode ainda, nos fins de semana, em seu repouso, perguntar-se: “Será que todos os professores estão me reproduzindo bem?” Já com as máquinas não se tem de fazer essa pergunta mais. Feita a programação, e difundida através das suas maquininhas, de seus computadores, pelo subsistema educacional brasileiro, o poder no poder pode mais ou menos dormir em paz. Por isso, eu insisto em dizer: a crítica nossa tem que ser política, e não tecnológica. A posição em que eu me situo, portanto, é esta: eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o

computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar.

#### 4. FAZER A CABEÇA DOS OUTROS: “EU ME RECUSO A ISSO.”

SÉRGIO: Essa questão, aliás, me remete a uma segunda observação, que também já entrou tanto no primeiro quanto neste volume e que eu tentaria resumir no seguinte: quando o professor procura utilizar os meios de comunicação — de um lado, os de massa; de outro, os chamados *self media*, meios modernos de comunicação para pequenos grupos —, como é que esse professor vai trabalhar com as informações que os próprios alunos trazem?

Você seria partidário de uma atuação do professor que procurasse convencer os alunos da sua classe de que uma determinada visão ou leitura, que é feita através desses meios, é a certa, a correta? Como é que você encara o problema da educação na sua prática, no relacionamento entre professor e alunos, como trabalho de doutrinação, de *fazer as cabeças*, em que muitos professores veem equacionado o problema dos objetivos da sua ação?

PAULO: Efetivamente, Sérgio, ao longo do nosso trabalho desde o primeiro volumezinho, essa questão de vez em quando se coloca, explícita ou implicitamente.

Eu gostaria agora, explicitamente, uma vez mais voltando a ela, de dizer, em primeiro lugar, que, ao voltar ao Brasil, há três anos e meio, eu encontrei na linguagem comum nossa essa expressão, que não existia antes de eu sair do Brasil, em 1964, que é *fazer a cabeça*. Gostaria de deixar aqui muito clara a minha reação a essa expressão, correndo o risco de que, mais uma vez, algum crítico menos crítico diga: “Paulo resvala de novo no espontaneísmo.” Não, não. Não é resvalar em espontaneísmo nenhum! Quando eu me recuso a aceitar o *fazer a cabeça* dos outros, eu me recuso também a dar a impressão aos outros de que eu cruzo os meus braços diante da cabeça deles, ou diante do destino que se dê à cabeça deles. Não. Eu me recuso a *fazer a cabeça* dos outros, não assumindo,



porém, uma posição de equidistância e de indiferença diante da necessidade de que a sua cabeça *se faça*.

O que eu acho é que os outros têm que ser sujeitos também do *fazer a sua cabeça*. Não é que eu defenda uma neutralidade na posição do educador, ou uma posição de quem lava as mãos, diante da formação dos outros, mas é, pelo contrário, a defesa da posição do educador como sujeito de opções, opções que, aliás, devem ser esclarecidas e afirmadas diante de seus alunos. Repito: o educador não tem por que ter vergonha de ser educador, não tem por que ter vergonha de falar da sua opção, do seu sonho político, não tem por que ter vergonha de afirmar-se como sujeito que opta e que pretende viabilizar inclusive a sua ação, e não apenas optar idealisticamente. Ao afirmar-se na sua opção, ele deve, porém, respeitar a opção do outro também; ele deve estimular o outro no sentido de que o outro tenha caminhos de opção. Ora, *fazer a cabeça* significa que o sujeito que *faz a cabeça* do outro esconde ao outro a possibilidade de opção: então ele *faz a cabeça* do outro à sua maneira. No fundo, o que *faz a cabeça* gera o outro. E é contra isso que eu me insurjo.

Estou defendendo, portanto, a posição de quem, optando e lutando para convencer inclusive os outros em torno da sua opção, respeita que os outros não a queiram, que os outros não a aceitem. É por isso que eu jamais poria em prática o *fazer a cabeça dos outros*.

SÉRGIO: Aliás, pra mim, o fundamental é que, no caso do convencer, é que ele seja pista de vai e vem; que o professor esteja aberto a que, em determinados casos, ele também possa ser convencido. Isso quando se trata de convencer, porque também nem sempre o problema é convencer.

PAULO: Claro!

## 5. QUANDO SE CONFUNDE ESCOLA COM QUARTEL

SÉRGIO: Mas, Paulo, essa discussão me evoca a imagem da criação de rebanhos, ou ainda, pior, a imagem do pelotão. A imagem da escola muitas vezes confundida com quartel. Funções que se atribuem mais aos militares são

praticadas em determinadas escolas, que são verdadeiros quartéis civis! Nelas se procura o consenso a todo custo, o alinhamento unânime, o atrelamento às ideias do professor. É todo um trabalho de persuasão que o professor às vezes faz, no sentido de que a maioria pense como ele. E não só a maioria; o ideal até, nesses casos, seria que todos pensassem igual, e que não houvesse o aluno tipo *soldado do pé trocado*.

Ora, essa confusão me parece muito arraigada na nossa tradição escolar. No caso da disciplina, por exemplo, ou no caso da hierarquia dentro da escola, a maneira como se concebe a postura do aluno diante do diretor; a postura do aluno, ainda hoje, diante do professor; o *voto de obediência* que se pede, muitas vezes cega; uma disciplina que se impõe como ordem preestabelecida, e não como um ordenamento da própria curiosidade e do próprio caminhar, ordenamento que se faz também enquanto se caminha, não é?

Essa confusão entre escola e quartel é ainda mais visível, aliás, no caso brasileiro, por vivermos num regime onde a ordem vigente tem cores militarizantes. Ora, a meu ver, o perigo está em que o professor que pretenda *fazer as cabeças*, com uma prática militante, enverede por uma prática militarizante. O termo militar, aliás, se presta bem a essa ambiguidade. Como é que você analisa essa questão aí?

PAULO: Eu acho, Sérgio, que a gente vai ter que explicar um pouco a compreensão do militante, porque, para mim, o educador deve ser um militante mesmo. Mas é preciso que eu deixe claro, pelo menos, o que é que eu acho que deve ser um militante. Para isso, eu voltaria a considerar o seguinte: na medida em que eu vejo o educador como um político, eu então tenho necessariamente que vê-lo também como um militante de sua causa.

Agora veja: nas mesmas análises que a gente faz, reconhecendo que o educador, em não sendo neutro, é um político, a questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que tem entre a sua opção política e a prática pedagógica que ele desenvolve. Ele pode ser, por exemplo, um político reacionário, mas também pode ser um político radicalmente democrático. E não há por que temer a palavra democrático. Mas se ele é coerente com essa opção democrática enquanto político, e, portanto, a sua prática é uma prática político-pedagógico-democrática, ele necessariamente — não escondendo a sua opção —

respeita a capacidade de optar que o educando deve ter, e até estimula essa capacidade.

SÉRGIO: Isso significa concretamente que ele viva e permita que se viva, em sala de aula, no relacionamento com os alunos, um ambiente pluripartidário, não?

PAULO: Mas é! Num ambiente aberto, democrático. A sua militância deve-se dar, exatamente, no sentido de respeitar as opções dos outros. Eu diria até: ele tem que ter uma militância política, democrática, que se funda radicalmente na tolerância. Ele tem que ser um militante tolerante, vivendo, encarnando essa virtude que a gente não tem muito, que é a virtude da tolerância. A virtude de conviver com o diferente, e de aceitar as diferenças. No sentido, inclusive, de poder amanhã brigar com o antagônico. Com o antagônico, aliás, não há muito o que conviver, a não ser em situações especiais históricas de pactos, em que, por exemplo, os oprimidos têm que pactuar com os opressores. Mas aí são situações especiais na história: porque, na verdade, a contradição antagônica entre classes sociais oprimidas e opressoras implica sempre uma luta. É um antagonismo que, para ser conciliado, precisa da superação da contradição. E a luta para superar a contradição, pela transformação radical da sociedade ou da situação concreta, histórica, material que provoca a contradição antagônica, essa luta não é necessariamente intolerante.

Quando eu vejo o educador como militante, se a sua opção é democrática, eu o vejo como homem ou mulher que respeita as diferenças de seus educandos. E, enquanto educador, dentro de uma certa sala de aula, ele tem que respeitar e tolerar inclusive a postura politicamente oposta à sua, e testemunhar aos educandos a sua capacidade de conviver com essas diferenças. Para mim, então, quanto mais crítico e lúcido é o educador, numa posição radicalmente democrática, tanto mais ele testemunha a sua tolerância. Aí ele tem uma militância tolerante.

O que me parece horrível — e acho que é isso que você criticou — é a militância sectária, realmente intolerante, que não é radical, que ultrapassa a radicalidade e cai no terreno do sectarismo. É esse tipo que pretende *fazer a cabeça* dos outros. Contra esses, uma vez mais, eu insisto em dizer que estou. Acho que a intolerância, o sectarismo são, no mínimo, a-históricos no momento

de hoje, inclusive na sociedade brasileira. Já é tempo de as pessoas procurarem realmente transformar essa nossa sociedade, refazê-la, mas não sectariamente. A luta não é necessariamente sectária, é intolerante. Se democrática, ela é tolerante, é profunda, e não escamoteia os interesses de classe social. É nesse sentido que eu te disse no começo: para mim, o educador, sendo militante, não é necessariamente militarista.

## **6. NUM MESMO CENTRO ESCOLAR, A PRODUÇÃO DE MATERIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SÉRGIO: Bem, Paulo, haveria ainda uma terceira observação a fazer, neste final. De um lado, já discutimos sobre a necessidade de centros de apoio à produção de materiais audiovisuais, que incorporem à prática do ensino toda essa tecnologia moderna. De outro lado, há o problema da formação de professores, sobretudo os do antigo primário, que sempre volta à tona em nossa conversa.

Ora, com a reforma promovida a partir de 1971, pela lei 5.692 — reforma, aliás, já reformada pela lei 7.044, de 1982 —, o que é que aconteceu com as antigas escolas normais? Essas escolas, que eram locais centrados na formação de professores para o magistério primário, e que dispunham, em boa parte, de uma escola primária anexa, onde os próprios formandos podiam ir-se exercitando na prática de sua formação, essas escolas normais acabaram sendo descaracterizadas. Elas se tornaram escolas de 2º grau que passaram a oferecer, como num supermercado, uma série de habilitações profissionalizantes, entre as quais figurava, como apenas mais uma, a habilitação para o magistério. Em boa parte delas, acabaram se extinguindo as escolas primárias anexas, enquanto o foco da formação de professores foi se diluindo junto à formação de uma série de outros profissionais de 2º grau.

Não sei se você concorda comigo, mas estou dizendo isso por achar que não seria tempo perdido o de se pensar de novo na restauração desses centros de formação de professores; centros que fossem, ao mesmo tempo, centros de apoio à produção de materiais audiovisuais. Teríamos aí, num mesmo espaço, a

combinatória — que me parece indispensável — entre a produção de materiais educativos e a formação de docentes. Essa formação, por sua vez, seria concebida como formação de novos professores, ao lado de uma prática de formação dos profissionais já no exercício do magistério. Esses centros seriam, portanto, verdadeiras agências de formação permanente, para onde se dirigiriam, periodicamente, a cada três ou cinco anos, os professores que quisessem se reciclar, se atualizar, discutindo com outros professores a sua prática didático-pedagógica. O que é que você pensa disso?

PAULO: Acho essa ideia excelente. O próprio momento de confeccionar um material é altamente pedagógico, político, enquanto prática. A prática de fazer, de criar, de pensar, de projetar um material adequado, que corresponda melhor às condições concretas, sociais, da população de uma área; a prática de executar, de avaliar, de medir a utilidade e a eficiência de um material é uma prática profundamente pedagógica!

Dentro desse conjunto de ideias que você lança, eu percebo fundamentalmente um ponto, que está implícito na sua sugestão, que é o de evitar a separação entre pensar, programar, executar, criar os materiais e usá-los. O que você evita, com a sua sugestão, é que exista uma espécie de indústria *para*, separada da prática pedagógica: que alguns iluminados pensem em joguinhos e brincadeiras disso e daquilo, e que fabriquem esses materiais de fora da realidade em que eles serão utilizados...

SÉRGIO: Aliás, me desculpe a cunha, mas é o que já se pratica! Temos hoje, no Brasil, uma formidável indústria editorial, que fatura horrores com a produção de materiais chamados instrucionais ou educativos, materiais o mais das vezes dissociados da prática dos professores, da realidade dos alunos e da prática da formação dos professores.

PAULO: Pois é. Esse é um dos pontos fundamentais na tua proposta. Obviamente, se você pensa a nível de uma cidade como São Paulo, você teria que ver também que não seriam três ou quatro escolas normais que poderiam fazer isso pra cidade inteira. Aproveitando a tua ideia, haveria que pensar-se em como ampliá-la, em como pô-la em prática a nível maior, a nível de uma escola maior.

Vejo isso muito facilmente aplicável numa escala local: por exemplo: a escola normal da área A proporcionando materiais didáticos capazes de ser utilizados

nas escolas todas daquela área. De um lado, como você dizia, a própria feitura de material associada à reflexão político-pedagógica ligada diretamente ao material A, B, C ou D, em função, inclusive, da idade das crianças. Seria possível haver um seminário, por exemplo, sobre psicologia da aprendizagem, ao nível da pré-escola, um estudo sobre a capacidade da linguagem da criança pré-escolar, como se constitui isso.

Aliás, tenho uma grande amiga na Universidade de Michigan que escreveu um livro lindo chamado *A erosão da infância*, que já está sendo traduzido para o português. No momento ela está insistentemente pesquisando toda a questão da linguagem da criança a esse nível, e da relação entre a criança a esse nível e o adulto na elaboração dessa linguagem, que tem que ver com textos também, com materiais escritos um pouquinho adiante.

Como você disse, um centro como esse, uma escola normal que fosse também um centro de produção de materiais poderia possibilitar uma série de aulas, de seminários teóricos ligados à prática de confeccionar o próprio material. Acho isso da mais alta importância; e, inclusive, um centro como esse poderia se abrir teoricamente a professores da área; não apenas aos estudantes que estão se formando para ser professores amanhã, mas para professores que estão na sua atividade. Acho, portanto, a tua ideia excelente. É uma maneira muito criativa de terminar este livro.

SÉRGIO: Inclusive, Paulo, porque se antigamente, a meu ver, já se justificava uma atualização dos professores em exercício, através de cursos de aperfeiçoamento ou de reciclagem periódica, essa justificativa hoje é mais forte, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias todas, não é?

PAULO: Exato.

## **7. PARTIR DE 1964, O TERCEIRO LIVRO**

SÉRGIO: Bem, Paulo, ao final do segundo volume, eu gostaria de sondar você quanto ao nosso futuro como trabalho, e saber de você como é que você imagina,

daqui por diante, um projeto que já produziu dois livrinhos. No terceiro volume, por exemplo, por onde você acha que nós poderíamos começar?

PAULO: Eu tenho uma sugestão que, no fundo, vai reforçar uma conversa anterior nossa já. Acho que seria interessante, por exemplo, pelo menos pra mim, não sei se pra ti, ou se pro leitor tampouco... a gente não pode ouvir os leitores todos, mas eu acho que o próximo volumezinho poderia partir exatamente de quando eu fui obrigado a deixar o Brasil, em 1964.

Quero dizer: começarmos a conversar um pouco, de forma mais detida, mais sistemática, em torno de experiências de que participei no exílio, sobre as quais eu tenho falado e escrito uma vez ou outra. Discutir, portanto, de maneira mais sistematizada, as diferentes experiências que eu tive na minha andarilhagem. E, em certo momento, você entra também. Acho que esse terceiro volume vai começar muito maciçamente comigo mesmo. Possivelmente eu vou falar um pouco mais.

SÉRGIO: Mesmo porque, quando o volume começa, em 1964, eu devo estar lá com os meus treze anos.

PAULO: Claro. Mas em certo momento você entra também, principalmente a partir de quando eu começar a falar um pouco da experiência minha na Europa. Bem, num primeiro momento eu vou conversar um pouco sobre as minhas experiências no Chile e, depois, nos Estados Unidos. Mas aí depois eu me desloco para a Europa e, nesse instante você entra também com a sua experiência na Universidade de Lyon, onde você foi professor, apesar da juventude: e com a sua experiência na África, quando eu também correr até a África.

É assim que eu vejo o começo desse terceiro volume. No momento, estou trabalhando num livro que espero terminar neste semestre, simultaneamente com o nosso: nele de certa maneira eu retomo alguma coisa sobre o que já escrevi, da minha experiência até antes de 1964. Com o nosso terceiro volume eu emendo o que vou terminar nesse outro que estou fazendo sozinho.

SÉRGIO: E você já tem algum título para esse outro livro seu?

PAULO: Não, não. Vou procurar. Aliás, é o primeiro livro de que, ao escrevê-lo, não tenho ainda o título. De modo geral, antes de escrever eu tenho o título, mas esse não deu ainda. Eu estou até relativamente avançado na redação desse texto, mas não tenho ainda o nome, sabe?<sup>26</sup>

SÉRGIO: Terminamos por aqui, então?

PAULO: Terminamos. É só fechar aí agora e entregar o livro à editora.



## Notas

23 V. capítulo 1, segmento “Isso aí deve ser proibido!”.

24 Op. cit., p. 105-6.

25 “Já se conhece a anedota, bastante significativa: num país do terceiro mundo, queria-se lançar uma campanha sanitária massiva contra as ações nocivas de uma mosca local. O mais eficaz deveria ser, evidentemente, fazer um curtametragem. Para que a mosca ficasse bem visível na tela, foi preciso que se fizessem closes. Quando se passou o filme para os expectadores locais, eles não reconheceram, nas ampliações, a “sua” mosca, e lamentaram que os realizadores tivessem que lidar, em seus países, com moscas tão grandes!” (op. cit., p. 107).

26 Estou certo de que se trata da *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, que Paulo já vinha alinhavando, e que veio à luz apenas em 1992. São Paulo: Paz e Terra, 1992 [17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011].

## SEGUNDA PARTE

## DIANTE DA MÍDIA E DO JORNALISMO

*A HISTÓRIA DESTES CAPÍTULOS COMEÇOU num domingo em Bissau — 7 de abril de 2002 —, no momento em que abri minha caixa postal eletrônica e encontrei o seguinte e-mail:*

Prezado sr. Sérgio Guimarães,

Meu nome é Mariana Faraco, sou estudante de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina e faço parte do Programa de Iniciação Científica do CNPq. Estou desenvolvendo, sob orientação do professor Eduardo Meditsch, uma pesquisa a respeito da aplicação das ideias de Paulo Freire na prática jornalística. Após seis meses de pesquisa bibliográfica, passo agora à fase das entrevistas com familiares, amigos, enfim, pessoas que conviveram com Freire e que, através de depoimentos, podem remontar seu pensamento a respeito do jornalismo. O legado de Paulo Freire se estende a vários campos de conhecimento, mas são raros os trabalhos publicados sobre suas ideias e o estudo da mídia. As contribuições de Freire parecem extremamente importantes para a compreensão dos processos de comunicação.

Paulo Freire era um homem de opiniões muito definidas a respeito de diversos temas, e certamente se questionava sobre a importância do jornalismo. É preciso que fique claro que não pretendemos desenterrar toda uma teoria de Paulo Freire a respeito da mídia. Isso seria impossível, essa

teoria não existiu. O que queremos é remontar o pensamento de Freire a respeito dos meios de comunicação, através das recordações daqueles que com ele conviveram, para que possamos fundamentar o desenvolvimento de um “Método Paulo Freire” no fazer jornalístico.

Este método certamente se apoiaria na filosofia de Freire sobre a educação, em sua teoria do conhecimento e em sua experiência pedagógica, confrontando os conceitos e as técnicas às necessidades da prática jornalística e às suas particularidades.

Meu trabalho consiste em pesquisar tudo o que relaciona Paulo Freire e suas ideias sobre mídia e jornalismo: escritos, documentos, depoimentos de familiares e amigos.

Encontrei considerações muito interessantes em *Sobre educação*, principalmente no volume II,<sup>27</sup> e penso que sua colaboração seria de vital importância para nosso trabalho, pois o senhor teve a oportunidade de conviver com o grande Mestre e, acredito, reconhece a aplicabilidade das ideias de Freire na prática jornalística.

Obtive seu contato com d. Ana Maria Araújo Freire, que tem conhecimento de meu trabalho e que, como eu, acredita que o senhor é uma das pessoas mais gabaritadas para falar do assunto.

Envio algumas perguntas que gostaria muito que o senhor respondesse, se possível. Se não for possível o retorno por e-mail, a entrevista poderia ser gravada por telefone, como vai ser a de d. Ana Maria. Desde já agradeço sua atenção e peço que atente para a importância de continuarmos desenvolvendo o pensamento de Paulo Freire. *[Seguem sete perguntas.]*

Se possível, gostaria que o senhor me indicasse onde posso encontrar material adicional sobre as ideias de Freire em relação ao jornalismo. No instituto não souberam me informar, mas talvez o senhor saiba. Qualquer informação ou diretriz que o senhor puder me fornecer em relação ao tema da pesquisa será bem-vinda.

Mais uma vez agradeço sua atenção e aguardo resposta. Cordialmente,

Mariana Bittencourt Faraco  
Centro de Comunicação e Expressão  
Universidade Federal de Santa Catarina

*Alguns e-mails e semanas depois, em 6 de maio, gravamos uma primeira parte do diálogo por telefone, num exercício que, entre a Guiné-Bissau e o Brasil, em pleno século XXI, continua sendo uma epopeia. Uma segunda parte teve que ser respondida por correio eletrônico, em 7 de junho de 2002.*

*Por achar que vale a pena, resolvi abrir um novo capítulo para o que resultou desses contatos. Na verdade, incluir contribuições de outras pessoas, nesse longo processo de diálogo que tivemos o Paulo e eu, não é novidade nenhuma. Desde a primeira edição deste livrinho, por exemplo, já havíamos anexado uma carta do professor Márcio D’Olne Campos, “Deixando de lado o relógio”, além de um conto autobiográfico do jornalista Mouzar Benedito, “Para Paulo Freire nenhum botar defeito”.*

*O que há de novo, desta vez, neste Educar com a mídia, é que — já não podendo ter o Velho como meu interlocutor direto — decidi abrir o círculo e convidar outros interlocutores para participarem do próprio corpo do livro, e não apenas através de anexos.*

*Neste caso, quem melhor do que uma jovem estudante para inaugurar comigo esta Segunda Parte? Pouca gente a conhece? Não seja por isso: quando comecei esses diálogos com o Paulo, eu não passava de um desconhecido, e nem sequer ilustre. Isso não me impediu de abordar com ele temas até então pouco explorados, como este das relações entre a educação e os meios de comunicação de massas.*

*O que interessa é que, à medida que os anos passam, sejamos capazes não apenas de rever criticamente o que já havíamos visto, mas também de descobrir o que há de novo e que merece fazer parte de novos diálogos, envolvendo — por que não? — novos interlocutores.*

## **1. CONVIVÊNCIA E MÍDIA: “SEMPRE CRITICANDO.”**

MARIANA FARACO: Antes de começarmos, seria interessante nos situar historicamente. Em que época você iniciou uma convivência com Freire e qual foi o sentido dos trabalhos que desenvolveram juntos?

SÉRGIO GUIMARÃES: A convivência começou através dos livros do Paulo. Eu sou de uma geração bem mais nova que a dele. Ele é de 1921, eu sou de 1951, e na época em que ele já estava exilado eu ainda estava começando a ler algumas coisas dele. Só depois, mais tarde, a partir de 1975, quando fui para Lyon, na França, para dar aulas na universidade, eu tive oportunidade de entrar em contato pessoal com ele, já que ele estava em Genebra, que é perto. Numa das várias cadeiras que eu lecionava, a de civilização brasileira, havia alguns alunos muito interessados em discutir problemas da educação do Brasil na época, e essa foi uma das razões pelas quais eu entrei em contato com ele. A outra razão foi o fato de, na época, eu estar desenvolvendo um trabalho na universidade com uma abordagem diferente da pedagogia em sala de aula. Essa experiência — que, aliás, eu conto no último livrinho que a gente publicou após sua morte, o *Aprendendo com a própria história II*<sup>28</sup> — serviu para que eu entrasse em contato com ele. A partir daí, a gente começou um relacionamento mais próximo, uma amizade que durou muitos anos, até a morte dele.

MARIANA: Nessa convivência que você teve com Freire, você se recorda dos hábitos dele de consumo da informação jornalística?

SÉRGIO: Estive procurando rever na memória, mas penso que não sou a melhor pessoa para falar dos hábitos dele. A convivência mais próxima que tivemos foi quando ele voltou do exílio, em agosto de 1979, e eu também voltei, pouco tempo depois. Foi de 1981 a 1985 que nós convivemos de maneira mais próxima, quando também escrevemos alguns dos livrinhos que publicamos.

Pelos contatos que tivemos nessa época, posso dizer que, evidentemente, ele tinha o hábito da leitura de jornais. Lembro-me que, em São Paulo, ele lia sobretudo a *Folha de S. Paulo*, se não me engano. De ouvir rádio, não me lembro. Televisão eu sei que ele via, porque inclusive nós tivemos muitas vezes a oportunidade de assistir programas juntos. Jornais e revistas também sei que ele lia. Mas o melhor seria você entrar em contato com o Lut e a própria Nita. Esse pessoal teria muito mais informações que eu para te dar.

MARIANA: Ele costumava comentar as notícias e o tratamento que a mídia dava a elas?

SÉRGIO: Isso era uma atividade permanente dele. Aliás, quando “falamos” juntos o segundo livro que a gente publicou, que é este,<sup>29</sup> voltado para a questão

dos meios de comunicação de massas, ele fez uma série de referências do modo como ele via a televisão: brigando com ela. Ele tinha uma atitude sempre crítica em relação à televisão, estava sempre criticando, analisando. É essa a visão que tenho dele em relação à mídia: um contato crítico permanente.

## 2. UM MEIO “MAIS QUENTE” E “OS MEIOS MAIS FRIOS”

MARIANA: E você acha que ele confiava mais nos jornais, na palavra escrita, do que naquilo que era transmitido pela televisão?

SÉRGIO: A diferença que ele fazia, se eu não me engano, está no segundo capítulo desse mesmo livro, quando a gente discutia problemas ligados à televisão. Num determinado momento do nosso diálogo, eu digo:

SÉRGIO: Inclusive porque, além de toda televisão, de toda programação de rádio, de todo esse mundo que entra na casa da gente, o que fala mais alto, a meu ver, é a própria realidade que a gente está vivendo, não?

De que adiantam mil anúncios, mil programas, divulgando mil coisas, se a minha realidade não permite que eu incorpore aquilo à minha vivência? Aquilo passa como informação a fundo perdido, não?

PAULO: Fundo perdido, exato. Já não é o que se dá com o jornal.

SÉRGIO: ...ou com o livro.

PAULO: ...você tem o texto à sua disposição para lê-lo e relê-lo. Você leu de manhã, deixou o jornal lá. De tarde, diz: “puxa, vou reler aquilo”, entendes? É diferente. Engraçado isso: por exemplo, diante do meu exemplar da *Folha de S. Paulo*, em casa, não tenho de maneira nenhuma a sensação de que há milhares de pessoas, também, com aquele jornal. E, no entanto, a *Folha* tem uma enorme circulação. Mas o jornal já não me provoca aquela sensação de solidariedade que a televisão provoca.<sup>30</sup>

SÉRGIO: Ou seja, ele mesmo põe a diferença entre um meio que seria mais quente — o da televisão, que teria uma abordagem mais emotiva, que mexe mais com o vivo da pessoa, com as emoções — e os meios mais frios, como o jornal,

onde o que aparece, aliás, não é o próprio instrumento ao vivo, em tempo real, como muitas vezes acontece com o rádio ou com a televisão. No caso do jornal, o que você tem nas mãos é o produto, e você controla o ritmo com que assimila essas informações, volta páginas atrás, compara diferentes aspectos da mensagem, o que com a televisão já é mais difícil de fazer. É claro que você hoje, com o avanço da tecnologia, pode gravar o programa e fazer uma revisão crítica. Mas já naquela época ele distinguia isso, mesmo quando a tecnologia ainda não era tão avançada como hoje.

### **3. QUESTÃO “EMINENTEMENTE POLÍTICA” E PARALELO ENTRE O JORNALISTA E O PROFESSOR**

MARIANA: Ele considerava que a mídia estaria sendo mal ou subutilizada em nossa sociedade? Sugeriria outras possibilidades?

SÉRGIO: A posição que o Paulo tinha em relação à mídia era eminentemente política. Ele encarava a questão política primeiro, fazia uma análise ideológica, a quem serve tal meio, a quem interessa... Ele costumava criticar muitas vezes — e eu volto a me referir a esse livrinho em que discutimos a questão da mídia — a utilização da mídia não como meio de comunicação, mas como meio em que se reduzia a transmissão de informações a “comunicados”, de maneira unidirecional. Ou seja, uma preocupação muito maior com a transferência de dados do que com a utilização do canal para o contato entre pessoas, esse ir e vir das informações. Esse tipo de crítica o Paulo já fazia na época: as pessoas que manipulam esses meios estão mais preocupadas em “enfiar” na cabeça do povo determinadas informações.

Aí, se você considera toda a crítica que o Paulo faz, através de uma ideia que ele desenvolveu bem, a educação bancária, você pode transferir essa crítica também à ação de diversos meios de comunicação que, ao invés de estimular a curiosidade, o exercício crítico por parte dos leitores, ouvintes ou telespectadores, na verdade exercem um mero trabalho de transmissão de



informações, como se eles fossem latas vazias que devem ser preenchidas com determinados conteúdos.

MARIANA: Freire era bastante crítico em relação ao sistema escolar estabelecido e à educação tradicional, mas não desprezava esse espaço de trabalho para os educadores críticos. Você acha que se ele houvesse se ocupado teoricamente da questão do jornalismo, teria uma posição análoga em relação à grande imprensa (meios que controlam a opinião pública, telejornais, jornais, revistas semanais de informação)?

SÉRGIO: Vou usar aqui uma abordagem que o Paulo gostava muito de fazer: quando ele escrevia sobre um determinado tema, frequentemente ele o abordava de forma que refletisse primeiro sobre o próprio tema, a própria frase. Quando, por exemplo, eu me dou conta de que você está desenvolvendo uma pesquisa sobre a aplicação das ideias de Paulo Freire na prática jornalística, a gente poderia fazer um paralelo.

Para você poder fazer uma crítica sobre a visão da mídia, tendo em vista o sistema educativo, talvez fosse importante analisar o que entendemos como prática jornalística. O Paulo entendia o conceito de prática como parte da *práxis*, como a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. Se você analisa o que é jornalístico como algo relativo a jornal, jornalismo e jornalista, e se você remete essa visão descritiva ao que diz o dicionário, você constata que o jornalismo é encarado, basicamente, como uma atividade profissional. Ou seja, lendo rapidamente o que diz, por exemplo, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*:<sup>31</sup> uma “atividade profissional que visa coletar, investigar, analisar e transmitir periodicamente ao grande público ou a segmentos dele informações da realidade utilizando veículos de comunicação (jornal, revista, rádio e televisão) para difundi-las”. Além disso, o jornalismo também é entendido aí como “o conjunto dos jornais ou dos jornalistas”, a imprensa etc.

Muito bem. Se a gente fizesse um paralelo entre o que há de semelhante entre a atividade jornalística e a atividade do professor em sala de aula, veríamos a preocupação — tanto do professor como do jornalista — com o estudo, a pesquisa, a busca do conhecimento. Uma vez que ele explora o conhecimento, que ele procura definir e adentrar o conhecimento, ele vai procurar colocar esse conhecimento ao alcance do aluno ou do leitor, de maneira que este possa ter a

sua curiosidade estimulada por determinado conteúdo ou informação, aproveitando a própria vivência que ele já traz. Ora, a partir do conhecimento que o professor/jornalista apresenta, o aluno/leitor deve poder também recriar esse conhecimento. A atividade do aluno/leitor não pode se reduzir a um simples deglutir, mas tem que ser, necessariamente, uma atividade criadora e recriadora.

Agora voltemos à sua pergunta: até que ponto a crítica pode ser feita ao sistema escolar e à grande imprensa? Grande ou pequena, o problema não está no tamanho da imprensa. O importante é criticar o ato do professor-escola/jornalista-órgão de comunicação, que reduz a sua atividade profissional a um mero transmitir de informações, sem estimular a criatividade do aluno/leitor para a recriação do conhecimento. Eu não sei se respondi à sua pergunta, mas acho que é assim que você pode encarar a crítica que Paulo Freire fazia, tanto ao tradicional sistema escolar como à imprensa que reduz o papel crítico que seu público possa ter.

#### **4. A LIBERDADE DE IMPRENSA E A DÉCIMA QUARTA CARTA**

MARIANA: Sérgio, e sobre a liberdade de imprensa, prejudicada especialmente na época da ditadura militar aqui no Brasil, quando você conviveu com Paulo Freire? Ele falou disso nos últimos livros; você acha que isso pode ser interpretado como um reconhecimento do papel social do jornalismo na vida democrática?

SÉRGIO: Que eu saiba, ele explora essa questão pelo menos no livro *Cartas a Cristina*.<sup>32</sup> Evidentemente, ele se preocupa com o fato de que o que possa estar em perigo, na realidade, é a evolução do processo democrático no Brasil. Ele era uma pessoa muito preocupada com o avanço da democracia, e penso que, ao analisar os atentados à liberdade de imprensa, preocupava-se com as violações à evolução do processo democrático. O fato de ele tratar desse tema reflete, evidentemente, a importância que ele atribuía ao papel do jornalismo na vida democrática. Aliás, o Paulo sempre trabalhava os conceitos de uma maneira dialética. Por exemplo, ele trabalhava o problema da liberdade relacionado com o

problema da autoridade. *(Cai a ligação telefônica Guiné-Bissau-Brasil, mas minutos depois restabelecemos a comunicação)*

SÉRGIO: Na décima quarta carta que ele escreve a Cristina, por exemplo, ele analisa o problema da liberdade de imprensa da seguinte maneira:

Liberdade de imprensa não é licenciosidade de imprensa. Só é livre a imprensa que não mente, que não retorce, que não calunia, que não se omite, que respeita o pensamento

Acreditando realmente na liberdade de imprensa, o verdadeiro democrata sabe, pelo contrário, que faz parte da luta em favor da imprensa livre a briga jurídica de que resulta o aprendizado ético, sem o qual não há imprensa livre.

Ele estabelece sempre uma visão clara das relações contraditórias entre liberdade e autoridade, tanto no que diz respeito à imprensa como nas relações entre pais e filhos. Enfim, se você for buscar nele determinados conceitos — que, no fundo, constituem um arcabouço da filosofia da educação —, você pode aplicá-los depois no que diz respeito tanto à casa, à escola quanto aos meios de comunicação.

## **5. NEUTRALIDADE? “MANIFESTAÇÃO IDEOLÓGICA DE UM COMPROMISSO ENRUSTIDO.”**

MARIANA: Freire diz que na comunicação e na educação é impossível ser neutro. De que maneira você acha que isso se aplica ao jornalismo? Muitas vezes se confunde a noção de verdade com a de neutralidade. O ideal do jornalismo, para nós que estudamos, é recontar a realidade da maneira mais fiel possível, o que não significaria necessariamente uma neutralidade. O que você pensa disso e o que Paulo Freire pensaria disso?

SÉRGIO: O Paulo tinha uma visão muito clara quanto a esse problema da neutralidade. Ele passa essa visão, por exemplo, num texto que ele publicou no

livro *Educação e mudança*,<sup>33</sup> da Paz e Terra. O texto em que ele faz essas afirmações chama-se “O Compromisso do Profissional com a Sociedade”. Esse texto pode se aplicar também, sem dúvida nenhuma, à realidade do jornalista, que é antes de mais nada um profissional. O Paulo encara o compromisso como sendo uma decisão lúcida e profunda do profissional, que o assume no plano do concreto. Para você poder comprometer-se, você precisa ser capaz de agir e de refletir, ou seja, você tem que ser um *ser de práxis*, não pode ser uma pessoa que simplesmente aplica determinadas técnicas.

Usando as palavras do Paulo: você tem que ser capaz de, estando no mundo e sabendo-se nele, sair do seu contexto, admirá-lo, objetivar o mundo e transformá-lo. Sobre esse compromisso, esse movimento dinâmico que o indivíduo precisa ter também dentro de si mesmo, o Paulo diz que tem que ser um “compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens”, e que “não pode se realizar apenas através do palavrório”, do simples discurso, mas que “só existe no engajamento com a realidade”. Ao experimentar esse compromisso com o mundo, os homens, diz ele, “já não se dizem neutros”. Aqueles que se dizem neutros, no fundo, “estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses e com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, eles assumem a neutralidade impossível”.

Ele diz ainda: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’.” Para que você entenda o problema da neutralidade, você precisa fazer uma análise ideológica não só do discurso, mas também das ações de quem se diz neutro, e essa é a minha opinião também. No fundo, a chamada neutralidade nada mais é do que a manifestação ideológica de um compromisso enrustido, ou seja: um órgão de comunicação que não quer manifestar claramente seu compromisso, que não quer reconhecer que tem um compromisso com determinado grupo ou com ele próprio, costuma sustentar a ideologia da neutralidade. Pelo menos isso é o que me parece fundamental destacar, entre os pontos que o Paulo desenvolve com relação ao problema da neutralidade.

## 6. “EU SIMPLEMENTE INFORMO”, “EU EDUCO”: “PARA MIM, ESSA DISTINÇÃO NÃO EXISTE.”

MARIANA: A partir de que ponto o jornalismo deixa seu papel meramente informativo e passa a educar?

SÉRGIO: Para mim não existe essa fronteira “geográfica” do tipo “até aqui eu informo, a partir daqui eu passo a educar”. Quer você tenha consciência, quer não tenha, o processo que implica a transmissão e a compreensão de determinadas informações já constitui um processo educativo. A meu ver, não existe essa questão do “eu simplesmente informo”, ou “eu faço mais do que isso, eu educo”.

Aliás, se há uma contribuição que nós fizemos, naquela reflexão sobre os meios de comunicação de massas — *Educar com a mídia* —, foi justamente o exercício, que na época eu iniciei, de discutir com ele um aspecto que com certeza ele não havia tratado antes. Eu estava intrigado há tempos com essa questão dos meios de comunicação de massas, como algo que caracterizava a nossa época, ou seja: a presença de meios de comunicação que, mesmo não se considerando formalmente educativos, na realidade já estavam a desenvolver um papel educativo, ainda que não sistemático como a escola o faz, no que diz respeito à formação da mentalidade das pessoas.

Para mim, essa distinção — que poderia ser feita por alguns, entre o informar e o educar — não existe como algo separado. Não acredito que uma pessoa possa dizer que está apenas informando, sem que isso constitua, de uma forma ou de outra, parte de um processo pedagógico. Para que o indivíduo possa absorver determinada informação que um jornalista transmite, o leitor, o ouvinte, o telespectador precisa necessariamente desenvolver um processo de aprendizado, um processo educativo, quer, repito, o jornalista esteja consciente, quer não.

## 7. PAULO FREIRE E JORNALISMO: DIÁLOGO, CONCEITO FUNDAMENTAL

MARIANA: Analisando a obra de Freire, do seu ponto de vista, quais seriam os conceitos que poderiam ser aplicados ao jornalismo? São muitos, mas eu pediria que você me enumerasse alguns.

SÉRGIO: Há sem dúvida muitos. Já na *Pedagogia do oprimido*,<sup>34</sup> há exemplos em toda a argumentação que ele faz, no que diz respeito ao diagnóstico da contradição que existe entre opressores e oprimidos, como é que se supera isso; a ideia de que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão; a concepção bancária da educação, aplicável a uma mídia que pretende transformar seu público em meras latas vazias que vão sendo enchidas de conteúdo... Essa concepção bancária da educação como instrumento da opressão também pode ser perfeitamente utilizada na análise do jornalismo, da mesma forma como quando ele desenvolve a ideia da dialogicidade como essência da educação. Aliás, a questão do diálogo está no núcleo fundamental das ideias do Paulo Freire.

Ou seja: a problemática da educação deve ser encarada como processo essencial nas relações entre os homens, e essa relação não pode ser opressora, quer seja o sujeito professor ou jornalista. Ela tem que ser uma relação horizontal entre pessoas que tentam entrar em contato entre si, e o meio de comunicação é a forma, a maneira, a ponte que o indivíduo tem para se apresentar ao outro, para mediatizar a relação entre um e outro.

Eu diria, então, que a noção de diálogo é uma das mais importantes. E você tem aí, claro, toda uma discussão em torno da comunicação, do que é comunicação. Se você verificar o trabalho que fizemos juntos, os nossos livrinhos, eles são já uma primeira ilustração prática do diálogo. A partir dessa ideia básica, aliás, é que veio uma série de outros livrinhos, primeiro comigo, depois com uma série de outros interlocutores do Paulo: a ideia de que, a partir do diálogo, você pode construir teorias e práticas diferentes das que alguém pode produzir sozinho.

O próprio Paulo havia destacado a importância desse exercício, aliás, no último livrinho que publicamos juntos — o *Dialogando com a própria história* — ao fazer referência ao “livro dialógico” como “a expressão em prática de um dos nossos sonhos, que é o de lutar por uma sociedade em que a intercomunicação seja menos difícil”.<sup>35</sup> Por essa e por outras, eu não tenho a menor dúvida em

destacar o diálogo como um conceito absolutamente fundamental, entre as múltiplas ideias que o Paulo desenvolveu, e que são autênticas chaves para uma compreensão crítica da prática jornalística. *(Fim da entrevista por telefone. As perguntas restantes foram respondidas por escrito, via e-mail)*

## **8. JORNALISTA E PROFESSOR: “AMBOS SÃO EDUCADORES.”**

MARIANA: Conhecimento não é um dado imobilizado, não é algo que possa ser “depositado” em alguém. Para Paulo Freire, o educando precisa ser sujeito, não objeto do processo criador. Também em jornalismo, acreditou-se durante muito tempo que o emissor era o principal responsável pela informação. Hoje, sabese que há um grande esforço mental por parte do receptor da informação. O trabalho de Freire não poderia ser usado em programas de educação do público para a recepção crítica do jornalismo?

SÉRGIO: Não tenho a menor dúvida de que as ideias desenvolvidas pelo Paulo sobre o ensinar e o aprender podem ser extremamente úteis, tanto para a prática quanto para a teoria da atividade jornalística. O fundamental é que sejamos capazes de aplicar essas ideias também de maneira crítica, não mecânica, com base numa análise contínua da realidade concreta e dos conceitos que queremos utilizar.

Por exemplo, como eu disse anteriormente, se você considera o jornalismo na linha do Houaiss em seu dicionário novo, ou seja, como atividade profissional, você pode perfeitamente estabelecer um paralelo entre o papel do jornalista e o do professor que, ao preparar a sua aula, também enfrenta o desafio de pesquisar, de explorar o seu tema de estudo para, em seguida, testemunhar aos seus alunos o essencial das suas descobertas.

Pois bem: mesmo sabendo que as condições em que esses dois tipos de profissionais desempenham seus papéis são diferentes — o professor contará predominantemente com a presença física dos seus alunos, por exemplo, num determinado espaço e durante um período de tempo regularmente programado, enquanto o jornalista trabalhará na maior parte dos casos em espaços e,

eventualmente, em tempos distanciados do seu público — terão ambos que contar, inevitavelmente, com o processo de *apreensão* da parte das pessoas a quem as suas mensagens se destinam. Sem esse processo, que implica necessariamente um esforço ativo de sujeitos que queiram conhecer, nenhum desses profissionais conseguirá desempenhar efetivamente o seu papel.<sup>36</sup>

Tenho a impressão, aliás, de que, se levarmos adiante a análise desse paralelo entre os papéis do professor e do jornalista — e essa é uma das tarefas que pessoas, como você, podem realizar, no âmbito de um trabalho universitário —, acabaremos por chegar à conclusão de que ambos são, na realidade, educadores. O que há é que, por um lado, esse paralelo tem seus limites em características específicas de cada um desses ofícios, como, por exemplo, a natureza predominantemente sistemática do trabalho do professor que não apenas transmite e recebe mensagens de seu público, mas acompanha-o durante determinado tempo até o necessário momento de uma avaliação do processo — o mesmo não ocorrendo necessariamente com a atuação jornalística.

Por outro lado, e talvez seja esse um dos aspectos em que o jornalista muitas vezes acaba por negar o próprio caráter “comunicativo” de seu exercício, as circunstâncias mesmas do desempenho do professor, na presença física dos seus alunos, induz muito mais a que se estabeleça entre ele (ou ela, diria o Paulo, enfatizando a importância do gênero) e seu público um processo efetivo de comunicação, de diálogo, enquanto que o jornalista muitas vezes acaba por desempenhar apenas a primeira etapa desse processo (a preparação, elaboração e transmissão de informações), sem que necessariamente se concretizem os demais momentos que implicariam uma comunicação real.

Acrescente-se a isso que nem sempre o jornalista tem consciência clara da importância político-educativa do seu trabalho profissional. O mesmo se aplica, aliás, ao próprio professor, que muitas vezes, por não compreender a dimensão política do seu papel, reduz a consciência do seu exercício profissional à de um trabalho puramente técnico, primeiro como transmissor de informações pré-fabricadas e em seguida como simples verificador dos níveis de informações deglutidas.

Por essas e por outras, será sem dúvida útil que se aproveitem as ideias que o Paulo desenvolveu não apenas — como sugere a sua pergunta — “em programas



de educação do público para a recepção crítica do jornalismo”, mas durante o próprio processo de formação de jornalistas, em cursos, seminários e quaisquer outras atividades destinadas à reciclagem ou ao aperfeiçoamento dos que já atuam nos meios de comunicação. Isso para não falarmos da própria educação que se pratica nas escolas em seus diferentes níveis, e que acabará por formar os leitores, ouvintes e telespectadores, ou seja, o conjunto do chamado público dos meios de comunicação de massas.

## **9. PARA QUE A INFORMAÇÃO NÃO SEJA MANIPULADORA**

MARIANA: Freire coloca no mesmo patamar a manipulação autoritária e o espontaneísmo irresponsável. São atitudes prejudiciais aos alunos, pois, no primeiro caso, os estudantes assumem postura passiva, não participando ativamente do processo da busca pelo conhecimento e, no segundo, há uma displicência por parte dos professores, que não assumem seu papel também ativo no processo educacional. No jornalismo, isso se aplicaria às linhas editoriais que não poderiam ser nem manipuladoras nem displicentes com a qualidade da informação e sua relevância para o público? Que controle deve haver sobre a informação que não seja manipulação?

SÉRGIO: A resposta a essa sua pergunta implica, a meu ver, que tenhamos primeiro uma visão clara do caráter ideológico inevitavelmente presente, tanto nas atividades do professor quanto na do jornalista, para ficarmos apenas no caso dos dois ofícios de que estamos tratando. Quero retomar aqui um ponto a que já havia me referido antes: que a ideia de neutralidade — que muitas vezes se defende ou se procura reivindicar no exercício profissional, nessas e noutras áreas — constitui já em si uma manifestação da ideologia utilizada por quem a defende, com o claro interesse de pretender atribuir assim maior valor, maior “objetividade” e, portanto, maior credibilidade às informações, posições ou opiniões apresentadas.

Não vou desenvolver esse argumento aqui, mas você poderá encontrar, tanto nos livros do Paulo como numa série de outros autores, uma argumentação

bastante clara a esse respeito. Basta ver, por exemplo, a *Pedagogia do oprimido*, em que o Paulo desenvolve amplamente, logo no primeiro capítulo, essa questão.<sup>37</sup> Valeria também a pena dar uma olhadela no livrinho neste nosso *Educar com a mídia*, e principalmente, no capítulo 6, aquela parte chamada “Fazer a cabeça dos outros? Eu me recuso a isso”.

É bem verdade que a sua pergunta já traz, nela própria, uma série de elementos de resposta, que portanto não vale a pena repetir. Mas o fato é que tanto o jornalista quanto o professor, ao escolherem — na realidade complexa dos fatos, informações e opiniões — um número necessariamente limitado de elementos para compor as suas mensagens, desenvolvem um exercício que não apenas refletirá fragmentos da chamada realidade objetiva, mas também pedaços e produtos da sua própria percepção, que poderemos chamar de realidade subjetiva. Por mais objetivas que pretendam ser, portanto, essas mensagens conterão indícios das tendências pessoais que o próprio jornalista/professor terá em relação aos objetos analisados, e não vejo nisso mal nenhum.

A manipulação começa, a meu ver, quando o professor ou o jornalista pretendem, deliberadamente, ocultar, falsear aspectos da realidade que está sendo supostamente descrita e analisada, visando influenciar alguém para que pense e aja numa determinada direção, em função de certos interesses, reais, mas ocultos.

Quanto à questão do controle da informação para que não seja manipuladora, penso que esse controle ocorrerá quanto mais críticos forem todos aqueles que estiverem em contato com ela, seja no momento da sua preparação — o editor diante do texto preparado pelo repórter, o coordenador pedagógico diante do plano de aula do professor, e assim por diante —, seja no momento da sua recepção pelo público ou pelo aluno. Quanto maior for o nível de consciência das pessoas, menos eficientes serão os esforços de manipulação, e aí também a visão do Paulo pode ser muito útil, sobretudo quando ele analisa “a consciência e os seus estados”: intransitivo, mágico, ingênuo, crítico.

Face ao professor autoritário ou ao jornalista manipulador, é evidente a vantagem que terão os alunos, leitores, ouvintes e telespectadores que possuem algumas das características da chamada “consciência crítica”, como, por exemplo: “Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com

as aparências. (...) Reconhece que a realidade é mutável. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. (...) Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.”<sup>38</sup>

## **10. O JORNALISMO E “O IDEAL DE EDUCAÇÃO DE FREIRE”? ALÉM DE “UMA DIMENSÃO PURAMENTE INDIVIDUALISTA”**

MARIANA: De que forma o jornalismo, como forma de conhecimento, poderia influenciar o ideal de educação de Freire? Em outras palavras, como o jornalismo pode auxiliar na formação de um ser consciente de sua realidade e crítico?

SÉRGIO: Penso que alguns elementos de resposta a essa pergunta já vêm expressos em algumas das respostas anteriores. Além disso, talvez valha a pena precisar o óbvio — palavra que o Paulo vivia lembrando — de que não há jornalismo sem jornalista, e de que estamos aqui falando basicamente de um trabalhador social, de um profissional que assume um determinado compromisso dentro de uma sociedade específica. Prefiro não pôr “sociedade” no plural por enquanto, apesar de reconhecer que os meios de comunicação atuais cobrem várias sociedades e culturas distintas. Melhor não complicarmos muito e deixarmos isso para um futuro doutorado que você queira enfrentar, mas digamos que: quanto mais efetivo for o compromisso assumido pelo jornalista no exercício de sua profissão, tanto maior será a contribuição do jornalismo para que as pessoas desenvolvam uma consciência crítica, o que lhes permitirá mais facilmente compreender e, com isso, transformar também a realidade de que participam.

Antes de citar de novo o Paulo, deixe-me lembrar o que diz o *Houaiss* ainda na sua definição de jornalismo, desta vez em sua acepção 3: “abordagem superficial de um tema, menos interessada em esclarecê-lo do que em agradar o gosto e os interesses populares que estão na moda.” Espero que o tipo de

jornalismo a que nos estamos referindo não inclua esse aí, porque as conotações negativas que a própria descrição do verbete envolve dispensam maiores comentários. O fato é que, em pelo menos dois textos, o Paulo põe o dedo nos pontos nevrálgicos dessa questão:

1. no ensaio “O compromisso do Profissional com a Sociedade”, com que ele abre o livro *Educação e mudança*, p. 15-25 [17-32];
2. no artigo em que ele registra o seu depoimento feito num encontro de que participou em Santiago do Chile, em 1978, intitulado “O papel do trabalhador social no processo de mudança”.<sup>39</sup>

Não é preguiça minha, não, garanto, mas se você consultar esses dois textos aí, vai encontrar respostas bem melhores do que as que eu possa formular a respeito das ideias do próprio Paulo. A única observação que eu acrescentaria, por enquanto, é a respeito da expressão que a sua pergunta traz, quanto ao “ideal de educação de Freire”. Entendo o que você quer dizer com isso, e não vejo maiores problemas nessa formulação, desde que reconheçamos:

1. que não se trata apenas de um conjunto de ideias que correspondem a uma visão do chamado idealismo na filosofia, mas do produto de uma reflexão contínua, metódica, elaborado a partir de uma prática social (que, como já havia dito, o Paulo chamava de “práxis”, se bem que outros, antes dele, também já haviam usado a mesma definição);
2. que essas reflexões sobre a prática — que acabam por constituir também uma teoria da educação, teoria que só faz sentido quando associada, posta em prática de maneira crítica (dialética, insistiria o Paulo) — não se limitam a um ideal a ser alcançado um dia, mas sim elementos que fazem parte já do presente, em muitas partes do mundo, tanto dentro como fora das salas de aula;
3. que essas reflexões brilhantemente expressas pelo Paulo não constituem apenas uma visão “de Freire”, mas também de muitos outros seres humanos lúcidos, críticos, que atuaram e continuam atuando nos mais

diversos contextos sociais do planeta. Ou seja: é fundamental que não caiamos na tentação de reduzirmos as contribuições para o avanço das sociedades a uma dimensão puramente individualista. Essa relação do individual-social, fundamentalmente dialética (que passe de novo o termo, nessa altura do campeonato!) vem, aliás, bem-explicada nas nossas discussões do capítulo zero, no último livrinho que fizemos juntos, antes da viagem do Velho para o “mundo dos que não fumam” (o já citado *Dialogando com a própria história*).

## **11. A IMPORTÂNCIA DE OUTROS “PAULOS FREIRES” E A VOCAÇÃO DE “SER MAIS E MELHOR”**

MARIANA: Como você, a partir de suas experiências nas duas áreas, vê a aplicação da teoria educacional de Freire especificamente no jornalismo?

SÉRGIO: Penso que a partir das minhas respostas às perguntas anteriores já deixo claro como eu vejo essa questão. Exercício interessante seria verificar como é que alguém que, por razões diversas, nunca tenha ouvido falar de Paulo Freire — mas que esteja profundamente comprometido com a transformação da sociedade em que trabalha como jornalista — pode exercer o seu papel de agente formador dos seus leitores, ouvintes ou telespectadores.

Ao dizer isso, não pretendo de modo nenhum negar a importância fundamental das ações e das reflexões do Paulo. O número de trabalhos que fizemos juntos é o melhor exemplo do valor que o Paulo teve e tem em minha vida, e duvido que você encontre outro autor com quem ele tenha produzido tantos livrinhos em parceria (cinco já publicados, mais três em gestação). Quero apenas sugerir que devemos ser capazes de resistir tanto às tentações do culto à personalidade quanto às tentações da construção de mitos.

É que muitas vezes, ao cairmos nelas, acabamos por não perceber também a importância de outros “Paulos Freires” que, com nomes diversos e influências distintas, também estão contribuindo, na prática e na teoria, para a construção de uma sociedade mais humana, mais democrática. Ou seja, para que mulheres e

homens possam realizar, como diria o próprio Paulo, a sua “vocação do Ser Mais”. Em última palavra: ser mais e melhor, diria eu.

## Notas

27 Como dito na nota 1, para as edições de 2011 optamos por trabalhar os livros de forma independente. Assim, este *Sobre educação II* ficou com o título *Educar com a mídia*. (N.E.)

28 São Paulo: Paz e Terra, 2000, 152 p. Ver sobretudo o capítulo 6, “França: a busca da liberdade em sala de aula”, p. 117-38 [*Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 123-45].

29 *Sobre educação: diálogos II*. São Paulo: Paz e Terra, 1986, 2a ed., sobretudo o capítulo 1, “A escola escrava e a ‘escola paralela’”, p. 9-21 [*Educar com a mídia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 25-42].

30 Op. cit., capítulo 2, “Meios de comunicação: fantásticos?”, p. 38 [Op. cit., p. 63-4].

31 Op. cit., p. 1.687.

32 Paulo Freire, *Cartas a Cristina*. São Paulo: Unesp, 1994. V. sobretudo p. 183-98.

33 Paulo Freire, *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994 [34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011].

34 Op. cit., V. sobretudo p. 15-25 [p. 29-37].

35 V. Capítulo zero, “Um convite ao diálogo, buscando na memória”, p. 21-44 [17-42].

36 A esse respeito, seria bom dar uma olhadela nas discussões que o Paulo e eu tivemos em *Partir da infância*, sobretudo nos momentos em que o Paulo fala sobre o ciclo do conhecimento, a curiosidade “diante do objeto a ser desvelado” e o papel do educador, que também poderia ser aplicável ao jornalista, “de aguçar a curiosidade, sem a qual o desvelamento não se dá” (cap. 5, *Da disciplina, numa relação curiosa*). O capítulo 8, “Expor-se ao diálogo”, também traz uma contribuição para esse paralelo a ser feito entre professor e jornalista quando, ao falarmos sobre os vários tipos de aula expositiva, o Paulo diz: “A impressão que tenho, Sérgio, é que o mal não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora fazem. Não é isso o que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei, e continuo criticando, aquele tipo de aula — eu até diria: aquele tipo de relação educadoreducando — em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Segundo: em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer, que é a da sua relação dialógica. Terceiro: por isso mesmo, aquela relação em que o educador transfere o conhecimento em torno de A, de B ou C objetos ao educando, considerado como não portador desse conhecimento.” Pois bem: se você substituir “aula expositiva” por “reportagem” ou “artigo”, e “professor” por “jornalista”, verá que o paralelo é perfeitamente viável.

37 “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (p. 38-9 da 12ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983 [50-1]). É o que escreveu o Paulo ao falar da transformação objetiva da situação opressora, é bem verdade que numa linguagem ainda hoje meio indigesta para muita gente, sobretudo

aqueles pouco familiarizados com o vocabulário bem temperado da filosofia. Cá para nós, o termo “solipsista”, por exemplo, já deve ter engasgado mais de um.

38 Consulte o livro dele *Educação e mudança*, que vale a pena. O trecho que eu citei está nas páginas 40-1, pelo menos na edição de que disponho aqui (7ª). São Paulo: Paz e Terra, 1983 [53-4].

39 A edição que estou consultando é a 6ª do *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1982, p. 37-41 [14a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 55-62].



## INTERNET, TELEFONE CELULAR... E AGORA?

*A ÚLTIMA VEZ EM QUE EU havia visto Louis Porcher tinha sido no verão de 1978, no bairro Quartier Latin, em Paris. Era um encontro decisivo, pelo menos para mim: queria ouvir a opinião dele sobre a minha ideia de abandonar o doutoramento e ir trabalhar com a Unesco em Angola. Como era ele o meu diretor de tese, seu ponto de vista era fundamental.*

*Pensei que Porcher fosse aconselhar-me a terminar primeiro aquela etapa importante da carreira acadêmica para, depois, voltar para o terreno. Qual não foi minha surpresa quando ouvi, sem qualquer hesitação, seu comentário francamente favorável a que eu partisse.*

*Ele próprio confessou-se insatisfeito com o mundo universitário de então. Havia chegado já ao topo da pirâmide, como doutor de Estado e titular de cadeira na Universidade francesa, e sentia-se decepcionado com o ambiente que o rodeava. Argumentou que a experiência no Terceiro Mundo me seria com certeza muito mais benéfica, e que uma volta posterior ao mundo acadêmico, já com uma sólida bagagem do terreno, me traria muito mais proveito.*

*Seu único porém ficou até hoje gravado na minha lista de lições aprendidas pela vida afora:*

*“Só que tese é como suflê. Se tirar do forno antes do tempo, desanda, não dá mais jeito.”*

*Dito e feito. Minha tese de doutoramento em linguística e semiologia — sobre as relações entre texto e imagem na aprendizagem — encruou de vez, nunca mais*

*chegou ao fim. Cá para nós, aliás, não me fez a menor falta!*

\* \* \*

*Durante o almoço que marcou nosso reencontro, no outono de 2002, no mesmo Quartier Latin, Porcher riu à vontade quando lhe lembrei da história do suflê. Aposentado da Sorbonne desde 1998, continua com o mesmo brilho nas ideias e nos olhos, escaneando sem pestanejar tudo o que passa pelo mundo, incluindo o da escola e da comunicação.*

*Das horas seguintes — em que matamos saudades e pusemos em dia nossos fichários e memórias — vale a pena reter os seguintes extratos de conversa, traduzidos do francês:*

## **1. UM TESTE: DE ETAPAS NA CARA À GUERRA CONTRA NAPOLEÃO**

SÉRGIO Guimarães: *(testando o gravador)* Você, por acaso, não era para ser canhoto também?

LOUIS PORCHER: Eu sou canhoto do pé, portanto, com certeza, eu era canhoto da mão também, senão eu não seria canhoto do olho e do pé.

SÉRGIO: E você se lembra, na escola, de como é que aconteceu essa repressão?

LOUIS: Como sempre, naquela época, com tapas na cara.

SÉRGIO: Na cara?!

LOUIS: Sim, senhor. Era o meu pai, por sinal. Meus pais eram professores primários. Era obrigatório, estava nos textos oficiais da época. Todo mundo tinha que escrever com a mão direita. Aliás, se você reparar nas pessoas da minha idade, verá que elas escrevem sempre com a mão direita. Isso foi abolido depois, quando se disse: “Não, é preciso deixar as pessoas escreverem com a mão que quiserem.” E ainda há muitas coisas que são feitas para os destros. Os paletós, por exemplo, tem um bolso externo à esquerda, para que você possa pôr a caneta com a mão direita.

SÉRGIO: (*rindo*) A gente que é canhota já começa mal, então, não? Mas já que você falou do tempo: você é de quando? E de onde?

LOUIS: Eu sou de 1940. Nasci no oeste da França, em Vendée. Lá onde houve a guerra de Vendée, entre Napoleão e os *vendéens*. Setecentos mil mortos.

SÉRGIO: Setecentos mil?! Para um simples teste, isso aqui já está começando forte, hein! (*riem*)

## **2. A** IDEIA CENTRAL DO LIVRO: APRENDER A SE SERVIR PARA NÃO SER VÍTIMA DOS MEIOS

SÉRGIO: O que eu queria, antes de mais nada, era retomar com você — 24 anos depois da nossa última conversa — a situação que você descreveu num livro, o *L'École parallèle*, que, na época, me influenciou muito. Eu discuti inclusive sobre ele com o próprio Paulo Freire, e fiz várias referências a esse texto num dos livrinhos que publicamos juntos, o *Educar com a mídia*. Me parece que foi o teu primeiro livro, não foi?

LOUIS: Um dos primeiros.

SÉRGIO: Como é que veio a ideia de escrever esse livro? O conceito de *escola paralela* foi Georges Friedmann que desenvolveu, certo?

LOUIS: Exatamente. É que era sobre esse tema que eu fazia a minha tese, por um lado. Por outro, havia um professor de linguística que dirigia uma coleção sobre educação nas Edições Larousse, que era muito modernista e compreendia que havia mudanças muito fortes que estavam acontecendo no final dos anos 1960. Ele estava fazendo o possível para que a sua coleção só tivesse títulos modernistas. Aí viu que não havia nada escrito sobre os meios de comunicação de massas e a educação. Eu não o conhecia, mas ele me telefonou dizendo: “Eu sei que o senhor está fazendo uma tese sobre isso. Será que o senhor faria um livro sobre essa questão? Já que não há nada, o senhor está livre. As referências só poderão ser mesmas americanas, porque só eles mesmo é que trabalharam bastante sobre isso, além dos ingleses também, um pouco...”

Eu falei com o meu diretor de tese e fiz o livro. Na época, o problema se apresentava assim: como quase sempre no sistema francês, o problema se punha através de um engajamento minoritário. Quer dizer: uma minoria muito pequena, no interior da escola — portanto, professores —, havia compreendido que a entrada dos meios de comunicação de massas na educação das crianças era inelutável e que, conseqüentemente, eles pensavam — com ou sem razão, mas isso era outra história — que, se a escola não se encarregasse disso ela mesma, a intervenção desses meios sobre as crianças acabaria sendo *n'importe quoi*, tomaria um rumo qualquer.

Portanto, era preciso que os professores assumissem eles próprios a questão dos meios, ou seja, se servissem eles próprios dos meios de comunicação nas salas de aula para aí educar as crianças, com a dupla ideia — o que é muito importante, é a parte central do livro — de que isso é importante na educação, no momento, para as crianças, mas que essas crianças crescerão e que, quando estiverem grandes, os meios de comunicação terão crescido ainda mais, estarão enormes, e que, portanto, os que não serão vítimas deles serão aqueles que terão aprendido a se servir desses meios. Os que não tiverem aprendido a se servir deles serão dominados pelos meios de comunicação. Vão acreditar piamente na palavra dos meios, enquanto que a escola tem por função desenvolver o espírito crítico. E foi isso, afinal, o que aconteceu, de modo geral — pelo menos essa é a minha opinião.

Mas, para ir no sentido da tua pergunta, há uns quatro anos, creio, um especialista dos meios de comunicação de massas da Universidade Paris III me pediu um artigo em que eu devia dizer o que eu pensava daquele livro, *L'École parallèle*, 25 anos depois: em que eu me havia enganado, e, em que eu havia acertado.

### **3. CENTO E CINQUENTA CANAIS DE TV, COMPUTADOR NA ESCOLA, TELEFONE CELULAR: “NISSO AÍ, HOUE ERRO GRAVE!”**

SÉRGIO: E qual foi o balanço?

LOUIS: O balanço é que todos os especialistas, incluindo os americanos, cometeram esse erro, o de uma subestimação catastrófica do desenvolvimento, da velocidade do desenvolvimento que tiveram os meios de comunicação, do ponto de vista tecnológico. A tecnologia foi muito mais rápida, muito mais potente do que se havia previsto.

Vou citar, sem desenvolver, três exemplos. 1) A partir de agora, pelo menos na França, o francês médio — quer dizer, todo mundo, na realidade — recebe 150 canais de televisão, por aí, enquanto que até poucos anos eram apenas seis. 2) O governo decidiu pôr um computador em cada classe, o que atinge todo mundo. 3) O telefone celular. De agora em diante, os pais que não querem comprar um celular para seus filhos aos doze anos são ultrapassados, porque os garotos vão roubá-los etc. O telefone passou a ocupar um lugar fantástico na comunicação interpessoal, assim como a audiência da televisão.

Além disso, eu acrescentaria uma coisa que talvez não te interesse, mas que é significativa também: contrariamente ao que se pensa — e ao que pensa um certo número de adivinhões, que depois escrevem besteiras — pelo menos na França, a audiência da televisão não diminui, mas aumenta. Desde o ano 2000, aumentou 25 minutos por dia, o que é enorme: quase meia hora por dia! Contrariamente ao que se diz, portanto, a multiplicação dos canais faz com que haja um aumento da audiência.

Muito bem, nisso aí houve erro grave. Não se soube antecipar esse desenvolvimento, ou seja, fazer de forma que as pessoas que são submetidas a essa tecnologia, que a recebem, possam dominá-la corretamente.

A segunda coisa em relação à qual houve engano foi quanto à inércia do mundo docente. Naquela época, fim dos anos 1960, e logo no começo dos anos 1970, eu pensava que os professores de maneira geral — e não uma minoria de que falei há pouco, mas o corpo docente em geral — iriam se lançar em direção à mídia e iriam compreender que a mídia era portadora de informação, e que a informação seduzia os alunos, mas não era o conhecimento. Transformar a informação em conhecimento, esse era o problema, esse passava a ser o problema deles, professores, e não o de levar a informação, porque a informação chegava por outro lado.

Ora, a inércia era maior do que se pensava, e eles continuaram a ensinar como se a mídia não existisse, sem se apoiar na mídia. E assim houve o que eu continuo a chamar — e é dramático — de *escola paralela*, no sentido próprio da palavra *paralela*, ou seja, eles não se encontram...

SÉRGIO: Como que impermeável...

LOUIS: Isso. E não se encontram nem mesmo no horizonte, de jeito nenhum. Por exemplo, constata-se — o que é um fracasso, por sinal — que há um certo número de canais, transmitidos via satélite, que são ótimos canais intelectuais. Na França, por exemplo, há um canal que se chama *História*, um outro que se chama *Canal da história*, e também um canal chamado *Viagem*. São três canais intelectualmente excelentes, que mobilizam os maiores intelectuais, tratam de assuntos formidáveis, a fundo etc. Pois bem, eles não estão nem perto dos canais que as pessoas assistem! Nem se chega a medir quantos assistem. Haverá talvez, no máximo, umas 50 mil pessoas assistindo, enquanto que 1% deve ser por aí umas 150 mil. Ou seja, a grande maioria não está nem aí!

Ora, não se poderia mesmo esperar de que maneira e por que razão é que os alunos, totalmente sozinhos, iriam assistir a essas coisas que são, afinal de contas, é verdade, mais complicadas do que os jogos! Eles são garotos e vão ver os jogos, não?, mas me parece que seria preciso ajudá-los.

Portanto, com relação a esses dois pontos, houve engano. Agora, apesar disso, há também pontos em que não houve.

SÉRGIO: Quais?

#### **4. UMA PEDAGOGIA DA LENTIDÃO E O ESPÍRITO CRÍTICO: SEPARAR “O ESSENCIAL E O QUE É APENAS DETALHE”**

LOUIS: Parece-me, por exemplo, que a informação — digo bem *informação*, distinguindo-a do saber, do conhecimento — daí em diante, mesmo se isso humilha os professores, não é mais fornecida pelos professores. Eles próprios são obrigados a renovar as suas informações sem parar, por várias razões. Primeiro, porque a informação vai muito rápido, muda muito rápido. Há uma aceleração,

que tem a ver com a aceleração tecnológica. Eu dou um exemplo simples, francês: há um certo número de coisas agora, da vida cotidiana, que você só está autorizado a pagar com cartão. Então, se você tem 72 anos e nunca usou cartão, isso vai te dar um medo terrível! Portanto, é fundamental compreender que a informação vem por outro lado, de tudo quanto é lado.

Segundo, me parece que os professores, ou os educadores, de maneira geral, não perceberam que já o trabalho deles obedecia — contrariamente à mídia — à lentidão, e que ensinar alguém a pensar, a conhecer e a desenvolver o seu espírito crítico não se faz num piscar de olhos. Isso não se faz pela televisão, porque a televisão faz tudo rápido. É lento, é preciso voltar atrás, recomeçar. Há uma pedagogia da lentidão, sem dúvida. E isso eles não fizeram, porque têm medo de aborrecer os alunos. Eles pensam que os alunos herdaram — ao assistirem a televisão — a rapidez. Se o professor explica, os alunos escutam, mas não se deve querer simplesmente misturar a informação e a reflexão. Ora, eles passam um tempo incrível fornecendo informação, quando os alunos já a têm.

Eu pegaria um exemplo francês, mas que você provavelmente poderá transpor: é a respeito da geografia da França, que se aprendia na escola primária ainda não faz muito tempo. Atualmente ninguém a ensina na escola, porque todos os garotos — isso mesmo, todos! — assistem à previsão do tempo. E aí passam a França em revista: dizem que vai chover no norte, e Lille fica no norte, e Marselha fica no sul, e os Alpes são ali, muito bem. No entanto, se você os chatear em sala de aula com essa geografia, o fato é que eles vão aprender a se servir de tudo isso.

Terceiro, eu penso que é preciso ensinar, ajudar os alunos, a se autonomizar. Isto é, a aprender que a informação vem forçosamente de fora, sempre de fora — é mesmo a intrusão do exterior em direção ao interior —, mas que ela não vem por si própria. Ela é algo que se procura. Se você não fizer perguntas, não há informação. Aí você vai saber que chove só quando chover. É preciso ensinar as pessoas — eu penso que é essa a educação atual, a todos os níveis do desenvolvimento, mesmo nos países não desenvolvidos, não industrializados — a saber que a informação é algo que se procura, e saber onde é que se procura.

A grande clivagem sociológica — a grande clivagem das desigualdades — está entre as pessoas que sabem onde buscar a informação e as pessoas que não

sabem. Aqueles que sabem onde está a informação não a armazenam na cabeça, porque não precisam, não vão encher a cabeça com isso, eles sabem que é lá que se deve procurar. Já os que não sabem disso se esforçam por memorizar, utilizando meios mnemotécnicos etc., que são importantes para outras funções, mas não para isso.

SÉRGIO: Aliás, para essas pessoas a situação piorou mais ainda, porque, do ponto de vista do volume de informações, hoje temos muito mais.

LOUIS: Exatamente. E como essas pessoas não sabem selecionar, elas têm a tendência de querer acumular e a não distinguir entre o que é essencial e o que é apenas detalhe. Elas não têm, portanto, espírito crítico. Ser crítico quer dizer separar, separar o que é importante do que não é. E isso eu penso que elas não fazem.

Uma quarta coisa, que é, evidentemente, absolutamente capital, e que é com toda certeza repartida de maneira muito desigual, mas, ao mesmo tempo, uma fonte que os países pobres — ou as pessoas pobres nos países ricos — estariam errados em não abordar: a informática. A informática e os computadores, porque a internet, por exemplo, é uma fonte de informação muito importante. Na internet, você pode até encontrar fontes de seleção, de triagem.

Naturalmente, isso não substitui o espírito crítico, não é isso o que eu quero dizer. Mas as pessoas que assimilaram a ideia de que podem fazer triagens na internet são muito mais abertas a essa convicção, quando lhes explicamos que é preciso que elas selecionem, porque perceberam na sua vida cotidiana que efetivamente há necessidade de fazer triagens.

Ora, por que é que eu penso que a internet, globalmente, é importante? Evidentemente, ela só nos dá informações. Eu não acredito nada nas pessoas que pensam com a internet. Mas ela anula o problema da informação. E as pessoas — os professores, os educadores — podem se dedicar a explicar como procurar a informação, como “recortar” a informação, uma vez que agora há uma tal diversidade, uma tal acumulação, vertiginosa, diária, de informações, que é preciso “recortá-las”. Se alguém te diz “é branco”, talvez seja preto, sei lá eu! É preciso ir buscar as fontes, cruzar as fontes, e aí, uma vez mais, pôr em prática o espírito crítico.



## 5. DOMINAÇÃO? “SE FICAMOS SÓ NA INTERNET, CONTINUAMOS EM PLENA DESIGUALDADE.”

SÉRGIO: É surpreendente como você consegue não só responder a perguntas que a gente te faz, mas também a questões que ainda não te perguntei. (*riem*) Eu digo isso porque gostaria justamente de levantar esse ponto, sobre o qual, no momento em que você escreveu *L'École parallèle*, você não teria podido pensar: a internet. Estávamos no pré-internet.

A gente sabe que a internet, na realidade, se desenvolveu como uma espécie de rede na universidade. E, portanto, é a partir de uma rede que se constrói no campo universitário, que a internet se desenvolve e que se põe então, digamos, à disposição de todo mundo. Por uma vez, então, se sai do circuito fechado da universidade para o mundo inteiro. Pergunto: depois de ter escrito *L'École parallèle*, em que medida o aparecimento da internet te surpreendeu, e qual foi a tua reação? Você já começou a se manifestar a respeito, mas eu gostaria de explorar um pouco mais. Você já escreveu sobre isso?

LOUIS: Há uma coisa em que não estou de acordo contigo. Dizer que a internet é acessível a todos é falso, por enquanto.

SÉRGIO: Reconheço.

LOUIS: O fato é que, na escola atual, há uma diferença enorme — que todos os professores reconhecem — entre os alunos que têm a internet tanto na escola quanto em casa, e aqueles que só a têm na escola. Segundo: aquilo por que eu me bato — e não estou sozinho nisso — é que, se ficamos só na internet, continuamos em plena desigualdade, porque o capital cultural vai para o capital cultural.

Ou seja: entre duas pessoas que olham a mesma coisa na internet, aquela que tem o capital cultural mais rico e mais diversificado vai tirar muito mais proveito do que a outra. Ela vai inscrever aquilo numa paisagem, vai fazer a sua própria rede, as suas conexões próprias; vai procurar os seus próprios hipertextos, enquanto que a outra não o fará. Essa vai ficar parafusada na internet. Portanto, haverá internautas dependentes e internautas independentes. E, na minha opinião, serão os independentes que irão ocupar os postos de dominação e que

irão fazer com que os dominados acreditem — como sempre fizeram os dominantes — que os seus próprios valores, os dos dominantes, são *os* valores. Ora, isso é falso, e Bourdieu<sup>40</sup> demonstrou bem que os dominantes têm os seus valores e se esforçam por fazer os dominados acreditarem que esses são *os* valores, em geral. A meu ver, vai ser o mesmo com a internet. Contrariamente ao que se poderia pensar, por enquanto, a internet vai começar por fazer aumentar as desigualdades. Esse é o primeiro ponto.<sup>41</sup>

## 6. McLUHAN E O EFEITO DE LASSIDÃO, A ESCOLA E A INTERNET: FAVORECENDO OS FAVORECIDOS?

LOUIS: O segundo ponto é que o que a internet me fez, por um lado — e isso é puramente intelectual —, foi aumentar a minha admiração por McLuhan,<sup>42</sup> que tinha realmente antecipado o que seriam os efeitos dos meios, quaisquer que sejam eles. Porque, por exemplo, para ele, o automóvel é um meio. Ele tem um livro que se chama *A noiva mecânica*,<sup>43</sup> que fala sobre o carro. Quer dizer: — não é o termo que ele emprega, evidentemente; este é o termo atual, mas se deve dizer assim, creio — se a gente não tomar cuidado, nossa vida vai ser *formatada* pelas tecnologias, pela rapidez, pela efemeridade, pela falta de nuances etc.

Esse efeito aí foi muito forte, para mim e para os especialistas que conheço. Nos fez reler McLuhan e ver que provavelmente ele tinha razão sobre um ponto em que, no início, eu pensei que ele estivesse errado, isto é, o efeito do que ele chama de *lassidão diferencial*. Quer dizer: um certo número de pessoas se cansa mais rapidamente quando se trata de um determinado assunto, porque elas já pegaram a informação em outro canto e já compreenderam, e aí elas se aborrecem. Portanto — e eu sintetizo — há velocidades diferenciais de aquisição, eu diria por enquanto. E, a meu ver, se a escola não calcular isso, ela só poderá ir, sem querer, evidentemente, no sentido de favorecer os já favorecidos.

Os que são mais rápidos, que são os que se cansarão mais rapidamente, são aqueles que têm o maior capital cultural, o mais diversificado. Todas as estatísticas, em todos os países, mostram a mesma coisa, e isso já era verdade

quando eu escrevi o livro: são sempre os mesmos que fazem tudo. Quer dizer: neste momento, por exemplo, são os mesmos — os mesmos! — os que leem mais, que vão mais ao cinema, que escutam mais música, que frequentam mais a internet. Aí há, portanto, alguma coisa que é preocupante: isso significa que eles têm chaves de seleção que os outros não têm. Provavelmente. É preciso, por isso, dizer que a internet reforça essa seleção.

Para terminar, a vantagem. A meu ver, a vantagem formidável da internet é o aspecto de rede mundial. Ou seja, esta não é a palavra certa, mas a gente pode se “expatriar” com a internet, entrar em comunicação com alguém que a gente não conhece, um “estrangeiro” — e para quem nós também somos “estrangeiros” — e que tem as mesmas preocupações. Isso é algo de novo, de precioso, e que milita, a meu ver, a favor de uma educação intercultural, isto é, não fechada sobre a sua própria singularidade. Em compensação, o reverso da medalha — o reverso de toda liberdade, aliás — é que, se a liberdade de consulta da internet é total, vai circular qualquer coisa e qualquer coisa pode ter o mesmo peso para aquele que não tem os pontos de referência, que não tem o capital cultural, a estrutura intelectual suficientemente constituída.

Não faz muito tempo, eu tive uma orientanda que fez uma tese formidável — que exprime bem o que eu penso — sobre as diferenças de comportamento entre as pessoas que procuram uma informação  $x$  sobre uma enciclopédia de papel e as que procuram numa enciclopédia informatizada. E o que é que ela mostra? Ela chega à conclusão, completamente imprevista, o que é extraordinário, de que os jovens — ou seja, os que têm menos de 24 anos — pesquisam na informática, ponto. Os velhos — de mais de sessenta anos — pesquisam no papel, ponto. Quanto aos que estão entre as duas faixas, eles começam a procurar na informática e terminam no papel, (*riem*) o que é formidável, porque não há razão nenhuma para se ter mais confiança num do que no outro. Ambos são produtos fabricados, certo?

Eu resumiria assim, portanto: potencialmente, a internet é um bom instrumento de igualização — não estou dizendo de igualdade — se os professores cuidarem disso. E, ao contrário, é um instrumento de aprofundamento das distâncias, se os professores não tomarem conta. Grosso modo, é isso o que eu penso.

## 7. “AUTONOMIA É ISTO: É O APRENDIZ QUE APRENDE, POR SUA INICIATIVA.” E A IDEIA DE RETIFICAÇÃO?

SÉRGIO: Mas, justamente, para esse professor que está hoje, em pleno 2002, em sala de aula, o que é que você diria, se tivesse que lhe dar sugestões? Quando escreveu *L'École parallèle*, você tinha a esperança de que os professores se apropriariam do conjunto da mídia e que iriam tirar bom proveito de todos esses meios para beneficiar as crianças. Isso não aconteceu, e você descreveu muito bem o tal efeito de inércia.

Neste momento, o que é que você diria aos professores que estão hoje, um dia normal, em sala de aula? Quais os conselhos, as sugestões que você daria? Que reflexões você faria para convencê-los a pôr em prática o que você pensa que é importante com relação à mídia e a toda essa realidade complexa em que vivemos?

LOUIS: Essa é uma questão muito difícil, mas central. A primeira coisa que eu lhes diria, que parece não ter nada a ver, mas que para mim é capital, é que, em todo ensino, tanto junto aos pequenos quanto aos grandes, ou seja, dos dois aos 24 anos, a primeira coisa a fazer, me parece — e não uma vez apenas, no início do ano, depois se deixa de lado até o final do ano, não, mas com regularidade —, é procurar verificar, medir de preferência o que os alunos sabem, e do que é que eles gostam.

É a primeira coisa. Porque, se se quer fazer a escola sem saber nada do que pensam os alunos, do que é que eles gostam etc., há uma grande probabilidade de que isso os chateie, e a partir do momento em que isso os aborrece, entra menos. E, aí, mais eles terão a tendência de pôr a escola em concorrência com os meios de comunicação. Portanto, a primeira coisa é conhecer os alunos, e se convencer de que a verdadeira virtude pedagógica — eu vou talvez te chocar — é a autonomização, ou seja, o desenvolvimento da capacidade do aprendiz em aprender.

Segundo ponto: eu diria que é preciso que o professor, na sua sala de aula, se convença — e isso não é fácil — de que só o aprendiz é que aprende. O professor não aprende, ele ajuda a aprender, o que é completamente diferente.

Autonomia<sup>44</sup> é isto: é o aprendiz que aprende, por sua ação, por sua iniciativa. Não há mais ninguém que possa aprender no seu lugar.

Terceiro ponto, que entra no mesmo pacote, aliás: eu diria também que, de agora em diante, é absolutamente necessário que o professor injete, não no lugar de, mas além de sua avaliação formal — porque um ensino não avaliado não é ensino, para a maioria das pessoas — uma autoavaliação, que tem dois níveis: o que o indivíduo pensa do que ele fez — se quisermos simplificar de maneira absurda: que nota é que ele se daria — e, segundo, que nota lhe daria o grupo em que ele está. E aliás, o que se constata — aqueles que o fazem — é que os alunos são sempre mais severos que os mestres em relação a si próprios.<sup>45</sup>

Essas são, portanto, as três primeiras coisas. Agora, o segundo pacote, com relação à mídia propriamente. É procurar conservar uma certa juventude e conservar uma acuidade de ponto de vista em relação ao que não é aspecto crítico. Ou seja, por exemplo, assistir a um programa de história, mesmo se não se está com vontade de assistir, porque se sabe que os alunos vão assistir. E assistir de tal forma que se mobilize esse capital cultural, para que aqueles que ainda não o têm passem a tê-lo. Em suma, uma espécie de descentração do professor em direção ao aprendiz. Não abdicando, não dizendo: “Vejam isso na internet” — não é essa a questão —, mas procurando se colocar na cabeça dos alunos, para tentar ver o que é que isso vai produzir neles, e retificar o que for necessário retificar.

Eu continuo sendo *bachelardiano*,<sup>46</sup> isto é, eu penso que o ato pedagógico fundamental é o da retificação.<sup>47</sup> A partir do momento em que o professor não fornece mais a informação, mas transforma essa informação em saber, seu processo fundamental é o da retificação: é o de dizer ao aluno: “Não, não é isso, você compreendeu mal. O que é preciso compreender é isso, é mais nesse sentido que a coisa vai.”

## **8. BLOQUEADOS DIANTE DO COMPUTADOR: “AÍ PASSA UM GAROTO, E A COISA ANDA.”**

SÉRGIO: Sim, mas para pôr um pouco de Paulo Freire nisso e te provocar um tanto, quando você diz que “o professor não aprende, é o aluno que aprende”. A partir do momento em que você sugere que o professor procure saber o que é que interessa ao aluno, quais são, digamos, os seus centros de interesse, isso quer dizer que você admite que o professor deve aprender também.

LOUIS: Ah, sim, evidentemente! Absolutamente, mas ele não deve aprender no lugar do aluno. É o aluno que aprende no processo pedagógico, mas é evidente que atualmente — isso já era verdade antes, conceitualmente, mas hoje é verdade concretamente também — o professor é obrigado a modernizar, a pôr sempre em dia os seus próprios conhecimentos. E, particularmente, enquanto antes ele não era, agora ele é obrigado a escutar a opinião dos alunos, porque há um certo número de coisas que os alunos sabem fazer — por causa da idade deles — e que ele, professor, não sabe fazer.

Todos nós temos essa experiência, e todos os que dizem o contrário são mentirosos. Todas as pessoas que têm entre cinquenta e sessenta anos viveram isso: bloqueados diante do computador, elas fazem todas a mesma coisa, acabam xingando. E aí passa um garoto — que é o sobrinho, o filho ou o neto, o que for, e que tem dez anos — e diz: “Você já está me chateando com esse barulho todo, qual é o problema?” Aí ele bate em duas ou três teclas e a coisa anda. Quer dizer: o garoto sabe fazer. Portanto, é absolutamente fundamental que os professores se tornem contemporâneos da tecnologia, esta é a ideia. Só assim é que iremos dominá-la. Caso contrário, vamos nos deixar dominar.

Efetivamente, é preciso que os professores mudem. A grande dificuldade é que é preciso que eles mudem permanentemente. Essa é a primeira questão. A segunda — e eu não sei resolver nenhuma delas —, que é dramática, é que ninguém, por enquanto, pôs para funcionar instrumentos que permitam medir a eficácia de uma formação contínua. Porque, assim que há um problema no ensino — e não é só no ensino, pode ser na medicina, na fábrica etc., mas o que nos interessa é a educação —, assim que há algo que funciona mal, se diz: “É preciso uma formação.” Por exemplo, na França, o novo problema é a violência. É preciso resolver o problema da violência na escola. Aí se diz: “É preciso dar aos professores uma formação apropriada.” Ok, não é o que eu penso, mas admitamos. O que falta aí, porque ninguém sabe fazer, é como medir a eficácia

de uma formação. É um mistério. Como é que se sabe que alguém que recebeu uma formação faz melhor agora o que ele fazia antes, e faz melhor do que aquele que não recebeu a formação? Não se sabe nada!

Portanto, na realidade — e esta é uma boa definição do ensino, atualmente; pode parecer um pouco pessimista, mas para mim não é —, ensinar é trabalhar sem conhecimento de causa, por enquanto, ao passo que o objetivo do ensino é trabalhar, justamente, com conhecimento de causa, isto é, conhecendo os alunos e aquilo que se transmite.

## 9. O TELEFONE CELULAR E O INSTANTÂNEO: AÍ, “EU SOU MUITO BAKHTINIANO!”

LOUIS: A minha tendência é pensar que a individualização progride tanto no ensino quanto na aprendizagem, e que, nos dois casos, é preciso tomar conta disso, para aceitá-la, mas estando absolutamente convencido de que isso não é suficiente. Por exemplo, aqui na França — e talvez com vocês no Brasil já aconteça o mesmo — o grande fenômeno é o da comunicação textual pelo telefone celular, que é extremamente dramática, num plano duplo. Bom, admitamos que o primeiro desses dois planos não seja importante; eu penso que é, mas admitamos que não seja: é o de que cada um escreve como quiser, agora. Escreve-se *cause*, em francês, “coz”; mesmo os adultos agora escrevem assim. Recebi ontem um e-mail de uma professora de faculdade, antiga estudante minha, e que me diz simplesmente, porque eu tive problemas de saúde: “espero ke você vá bem” com “ke”, porque assim vai mais rápido.

SÉRGIO: (*rindo*) Que entorse, hein!

LOUIS: O que é que a língua faz na área do saber, esse é o problema subjacente. Pois bem, mas o segundo desses problemas é o isolamento. Porque esse telefone celular aí, que todo mundo tem agora, permite que se comunique a dois, mas não permite que se telefone, facilmente, a 5 mil pessoas, por exemplo. E então isso aumenta ainda mais o que, para mim, não parece ser o perigo mais temível — mas eu queria mencionar mesmo assim, que é a *instantaneização*. Ou seja: o fato de que as pessoas jovens não são ajudadas a compreender que o

instantâneo não é a única forma da existência, que o passado existe, que elas também são herdeiras dele, que a imemorialidade existe, que elas também chegarão a passar e que haverá coisas que sobreviverão a elas. Desse ponto de vista eu sou muito *bakhtiniano*.<sup>48</sup>

SÉRGIO: Uma vez mais você começa a responder perguntas que ainda não foram feitas. Eu queria justamente te perguntar o que é que o diálogo e a teoria de Bakhtin têm a ver com isso tudo.

LOUIS: É que, no fundo, eu estou absolutamente de acordo com Bakhtin. Foi ele que me convenceu disso, apesar de que eu já tinha sido convencido um pouco pela fenomenologia. É que todo ser singular é um ser dialogante, dialogado, autodialogante. O dialogismo<sup>49</sup> é a própria estrutura da identidade humana, penso eu, e Bakhtin diz isso muito claramente: que qualquer monólogo já é um diálogo. Desde que haja língua, há diálogo.<sup>50</sup> Então, a estrutura dialógica, uma vez que ela caracteriza todas as pessoas, é forçosamente um ingrediente necessário à formação, ao desenvolvimento da pessoa. Portanto, não é senão através do diálogo que se pode progredir. Aí a questão é de ter a escolha de com quem se faz o diálogo.

A respeito disso eu diria duas coisas: é preciso que essas pessoas sejam numerosas — o maior número possível — e diversificadas, evidentemente. E, segundo, que haja *dialogantes de referência*. E é isso o que são os professores, a meu ver: dialogantes de referência, isto é, pessoas a quem — e esse é um grande fator de mudança — a gente possa dizer erros sem ter medo. A gente diz alguma coisa que a gente acredita que é assim, e é o professor que diz: “Ah, não, não é exatamente assim que a coisa funciona”, e aí explica. Ora, isso requer confiança, e se não houver dialogismo não poderá haver confiança.

Como você já terá provavelmente reparado — eu estou preparando um livro sobre isso —, a palavra *confiança* está na boca de todo mundo. Todos a utilizam, a todo momento, na escola, mas ninguém a define. Por exemplo: “é preciso que os alunos tenham confiança em si mesmos” — todo mundo concorda —, “senão não funciona”. “É preciso que os alunos tenham confiança no professor, senão a coisa não vai.” “É preciso que os alunos tenham confiança na matéria que eles estão aprendendo, senão não dá.” Mas, enfim, o que é a confiança? Será preciso, afinal, que se chegue a dizer o que é um dia, não? A confiança é a serenidade e o



fato de que se saiba que a gente sabe. Isso deveria fazer parte de toda formação, porque a maioria dos professores acredita que sabe, mesmo quando não sabe.

## **10. O FUTURO, O CELULAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS: GUERRA? DOMINAÇÃO? “QUEM VIVER VERÁ.”**

SÉRGIO: Mesmo sabendo que você não trouxe hoje a sua bola de cristal no bolso, eu gostaria de sondá-lo um pouco quanto à sua visão de futuro. Diante de toda essa evolução tecnológica, observada sobretudo na área da mídia, que parece acelerar o processo de desenvolvimento humano, de um lado, mas que, de outro, pode estar acentuando ainda mais as discrepâncias entre os chamados países desenvolvidos e os demais — isso para não falarmos das desigualdades entre as classes sociais dentro de cada país —, que perspectivas você vê pela frente?

LOUIS: Do meu ponto de vista, no plano geopolítico global, mundial — ecumênico, digamos — os países do sul, basicamente, mas não só, parece-me que vão ser acudados a tornar-se abastecedores do norte ou a conquistar o norte. Isto é, o futuro é a guerra ou a dominação, a meu ver. O que está acontecendo, nestes tempos, desde há alguns meses...

SÉRGIO: ...já são sinais...

LOUIS: ...não é nada animador. Alguém que vier me dizer “a guerra acabou”, não vai ser fácil para mim acreditar nele, porque há sinais por todo lado. Não é uma guerra, mas são guerras locais. Na minha opinião, a pilhagem dos países em desenvolvimento pelos países desenvolvidos só pode dar nisso: numa nova escravatura ou numa explosão. Não vejo como isso possa acabar de outra maneira.

O que me dizem, e que me torna ainda mais pessimista, é que, num certo número de países não desenvolvidos, o desenvolvimento das novas tecnologias de que falamos — e isso é interessante —, principalmente do telefone celular, é algo ao mesmo tempo imprevisível e fulminante. Eu tenho um antigo aluno que foi nomeado num desses países. Tornou-se o diretor de uma empresa, não muito grande, mas de umas cem pessoas. Ele as recebe individualmente, o que é

normal. Enquanto as recebe, ele observa que elas têm um telefone na mão, e que telefonam ao mesmo tempo que falam com ele. Isso o irrita, mas ele não ousa reclamar. Além disso, como ele é funcionário francês, vai semanalmente à reunião com o embaixador. Aí é a mesma coisa, as pessoas falam e telefonam ao mesmo tempo. (*Sérgio cai na risada*) Ele acabou me perguntando: “Mas, afinal, o que é isso? Aliás, mesmo na rua, todo mundo faz igual!”

O que é isso? É que as pessoas, permanentemente, isto é, desde que acordam até a hora de dormir, enviam mensagens curtas umas às outras para dizer qualquer coisa: que o tempo está lindo, que eu te amo, que Balzac é um grande homem, o que for; e, ao mesmo tempo, fazem outra coisa. Afinal, isso é surpreendente, não? É uma espécie de dominação.

Eu sou da escola antiga. Sou de uma escola que persiste em pensar que esse comportamento aí é uma maneira de se impedir de pensar. Desse jeito a gente não pensa, e assim a vida passa... Ora, o importante é justamente pensar, se se é humano. Para o ser humano, é o pensamento, o sentimento etc. que conta, enquanto que nesses casos aí não é nada disso. Preenche-se o tempo e ponto. Acontece que não se trata de preencher o tempo, penso que o problema não é esse. Trata-se de poder ser o que se é, de conseguir as melhores relações possíveis com os outros e de permitir também que os outros sejam eles próprios, penso. Esse foi sempre o trabalho da educação, aliás, e o das igrejas.

Nesse sentido, penso que há muitas dificuldades aí. Agora já não se poderia mais escrever *L'École parallèle*, porque as tecnologias já fazem parte dos objetivos científicos, o que não era bem o caso antes, na área dos transportes, da eletrônica etc. Agora as pessoas pesquisam com a mídia e encontram coisas com a mídia, e as substituem. Eu estou absolutamente aterrorizado — como intelectual, não como homem, já que a essa altura eu já estarei morto — que o computador já possa empatar com o maior jogador de xadrez do planeta. Isso quer dizer que em dois anos ele vai derrotá-lo. Isso me parece evidente, e penso que é terrível, porque é uma forma de desaparecimento da humanidade, no sentido em que a compreendíamos até então. Eu não duvido que continuem a haver outras formas de humanidade, mas prever qual...

SÉRGIO: Quem viver verá!

LOUIS: Exatamente.

## Notas

40 Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês e professor do Colégio da França. De acordo com o dicionário *Le Petit Robert des Noms Propres*, “seus trabalhos se reclamam da tripla tradução de Marx, Weber e Durkheim: ele quer analisar ao mesmo tempo as relações de forças, a legitimidade e as crenças nos grupos. (...) Interessou-se particularmente pela sociologia da cultura e pela ligação entre dominação e violência simbólica. Os dominados interiorizaram a sua condição na forma de disposição para agir (ou *habitus*). Daí a importância de um estudo da prática (*Le Sens pratique*, 1980; *La domination masculine*, 1998). A noção de campo, entendido como sistema de lugares, permite analisar os fortes constrangimentos que pesam sobre os indivíduos: assim, o sistema escolar é essencialmente caracterizado pela reprodução (*La Reproduction: éléments d’une théorie du système d’enseignement*, em colaboração com J.C. Passeron, 1970). Pierre Bourdieu e seus alunos conduziram uma crítica da noção de opinião pública e das práticas das sondagens, bem como dos mecanismos de representação e de delegação, que funcionariam como um confisco ou uma usurpação da palavra dos grupos dominados.” Paris: Dictionnaires Le Robert, 2000, p. 297.

41 Porcher desenvolve esse aspecto do capital cultural na conferência “Dialogismo e educação para a mídia”, que proferiu no Centro de Pesquisas sobre a Educação para a Mídia (*Centre de Recherches sur l’Education aux Médias — CREDAM*), em Paris, a 4 de dezembro de 2000. Por considerar que as ideias expostas nessa conferência complementam bem as que Porcher apresenta ao longo do nosso diálogo neste capítulo, achei melhor traduzir o texto e reproduzir boa parte dos trechos, nesta e noutras notas de rodapé que vêm a seguir: “Nós temos a tendência de encarar a nossa cultura como forma nobre da cultura, o que prejudica a autonomia dos alunos, porque a nossa cultura é geracional e profissional. Dito isso, os professores são e continuam sendo necessários para transmitir um capital cultural que permita aos alunos o domínio da mídia. Nisso, a internet não mudou nada. O que é que diferencia o capital cultural do capital social e do capital econômico? Um capital econômico tem quatro características: seu volume, sua estrutura, sua diversidade e sua gestão individual. Um capital social tem: um número de pessoas que a gente conhece (e que nos conhecem), uma estrutura, uma diversidade e uma gestão individual. Da mesma forma, o capital cultural possui: um volume (coisas que a gente sabe), uma estruturação dos conhecimentos (entre as quais os que dizem respeito à mídia), uma diversidade, sabendo-se que todo capital diversificado torna-se mais diversificado (aprender a aprender), e enfim uma gestão individual. “Nós somos em grande parte responsáveis pelo nosso patrimônio cultural. Mesmo se as desigualdades existem, sobretudo por herança. Os meios sociais com capital cultural não parecido têm mais dificuldades em apropriarse do capital cultural escolar que os outros, o que é verdadeiro também em relação ao capital cultural mediático. Se alguém nunca aprendeu a ler as imagens e os textos, vai beneficiarse muito menos da mídia. Então, é o patrimônio cultural pessoal que estabelece a nossa relação individual com a mídia. “Com um patrimônio cultural fraco, em volume e em estrutura, beneficiase muito pouco da mídia como do resto, enquanto que, com um patrimônio cultural forte, beneficiase mais. Em suma, a convivência com a mídia pode, como muitas outras coisas, contribuir para aumentar as distâncias sociais de competência” (última verificação em 2003: [www.clemi.org/credam/conf\\_Porcher.html](http://www.clemi.org/credam/conf_Porcher.html)).

42 Marshall McLuhan (1911-1980), professor universitário e ensaísta canadense. “Dirigiu o Centro para a Cultura e a Tecnologia na Universidade de Toronto. A partir de dados fornecidos pela teoria da informação, estudou nos seus principais ensaios a evolução dos sistemas de comunicação nas sociedades e seus efeitos sobre a história humana. Considerando que a humanidade vive uma mutação completa graças à eletrônica, denunciou o caráter arcaico da civilização do livro (*A galáxia Gutenberg*, 1962) e dedicouse sobretudo a

compreender os meios de comunicação (*Understanding Media*, 1964), afirmando, numa fórmula lapidar, que o *meio* (de transmissão de informação) constitui a própria mensagem” (*Le Petit Robert des Noms Propres*, p. 1.276). Além disso, foi quem desenvolveu o já célebre conceito de *aldeia global*.

43 McLuhan, M. *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*. Nova York: Vanguard Press, 1951, 1ª ed.

44 É bom notar que o último livro que o Paulo conseguiu terminar chamase precisamente *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, op. cit. V. aí, sobretudo, no capítulo 2, o ponto 2.3, “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

45 A respeito do que diz Porcher sobre a autoavaliação, lembrei-me das experiências que fiz na Universidade de Lyon II, entre 1975 e 1978, e que depois o Paulo e eu discutimos no *Dialogando com a própria história*, sobretudo no capítulo 6, “França: a busca da liberdade em sala de aula”. Em nota de rodapé a essa discussão, eu havia acrescentado o seguinte: “Entre essas experiências destacaria ainda o uso de uma forma de avaliação diferente da que se utilizava na universidade e que implicava, por exemplo, que os alunos também avaliassem o curso e o meu desempenho, além de atribuírem notas a si mesmos em trabalhos e nas provas orais e escritas. Essas notas eram somadas às notas por mim atribuídas como professor, das quais então saíam as médias finais. Infelizmente não consegui convencer os outros professores a aceitarem esse sistema nas outras disciplinas. Uma das principais objeções formuladas por eles era a de que os alunos tenderiam a dar a si próprios, evidentemente, notas mais altas, o que facilitaria as aprovações e falsearia o processo de avaliação. Ora, salvo raras exceções, não foi o que eu constatei. Pelo contrário: frequentemente encontrei alunos tão rigorosos ao se autoavaliarem que suas próprias notas eram inferiores às minhas. Por outro lado, desde o início de cada curso, ao discutir o processo de avaliação com os alunos, eu deixava claro que, em caso de discordância entre nós — eu e cada um deles — quanto às notas dadas, teríamos que rediscutir a questão e justificar nossos respectivos pontos de vista até que chegássemos a um acordo quanto à nota a ser atribuída.” São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 137-8 [132].

46 Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo francês, foi, de acordo com o *Petit Robert des Noms Propres*, “funcionário dos Correios e Telégrafos. Estudou sucessivamente as ciências e a filosofia e ensinou na Faculdade de Letras de Dijon (1930-1940) e, a seguir, na Sorbonne. Analisando as condições do conhecimento científico, sustenta que ele não progride, a não ser por uma vitória sobre os obstáculos epistemológicos (percepção imediata, opinião, resultados considerados como definitivos), que ele tenta descobrir, procurando ‘fundar os rudimentos de uma psicanálise da razão’. Filosofia aberta (dialética), capaz de integrar as grandes revoluções do saber, a filosofia das ciências pode assim se definir como um ‘racionalismo aplicado’ (*Le Nouvel Esprit scientifique*, 1934; *Le Rationalisme appliqué*, 1948; *Le Matérialisme rationnel*, 1953). Ao mundo da racionalidade se opõe o universo complementar da imaginação poética e de seus símbolos, que os elementos naturais (fogo, água, ar e terra) inspiram e cuja psicanálise G. Bachelard tentou fazer” (op. cit., p. 168-9).

47 No último trecho de sua conferência no CREDAM, Porcher desenvolve mais o tema: “Para concluir, parece-me necessário citar Bachelard. Mesmo se ele falou pouco sobre a mídia, as observações que fez sobre a educação me parecem igualmente pertinentes quando se trata dos meios de comunicação. Nesse contexto, é preciso que a mídia e a educação juntem as suas forças. Daí a importância da educação para a mídia. “A primeira ideia, frequentemente esquecida, mas lembrada por Bachelard, é que não há verdades primeiras, mas apenas erros primeiros. Isso significa que uma verdade se constrói, que ela é sempre verdade de circunstância. Isso se vê nos meios de comunicação com a internet, que muda as relações com os outros meios, da mesma forma como os outros meios mudam sua relação com a internet. “Na mídia, como na educação, é necessário tomar consciência do fato de que uma verdade é provisória, sempre transitória. Por

outro lado, ‘a verdade não é nem meu objeto nem meu sujeito, mas meu projeto’, explica Bachelard. O projeto subentende uma construção em direção à qual nós vamos, que implica nossa responsabilidade, nosso modo de apropriação do saber. “A esse respeito, Bourdieu fala da incorporação da verdade, da ‘amnésia das aprendizagens’. Na educação para a mídia, isso implica a introdução da temporalidade e da circunstancialidade da mídia. Portanto, cada assunto é que dá o sentido à mídia. ‘A verdade é filha da discussão, e não filha da simpatia’, acrescenta Bachelard. Na mídia, os apresentadores conhecidos são por vezes simpáticos, mas isso não conduz ao saber. É confrontando os capitais culturais que se constrói uma verdade, da qual cada um pode se apropriar. “Enfim, a verdadeira regra, sem a qual não se pode utilizar a mídia nem utilizar o ensino, nem como professor, nem como emissor, nem como receptor, nem como aluno, é que ‘todo saber é uma perpétua retificação’. Nós nunca sabemos de uma vez por todas. “No que diz respeito à mídia, como é que a retificação pode ser feita? Pela diversificação das fontes, o que não existe na escola. “Em compensação, existe uma preeminência da escola sobre a mídia na construção do capital cultural. É que a mídia, no estado atual das coisas, fornece a informação, enquanto que a construção do saber está na escola. “Eu considero que a escola deve ter a preeminência para a igualização das oportunidades. Peguemos o caso da internet. O que aí se propaga é necessário, mas ao mesmo tempo redutor e falso. Muito mais do que todos os outros meios, a internet é uma fonte formidável de informações, contra a qual nenhum professor pode rivalizar. Entretanto, os benefícios são extremamente diferentes, dada uma mesma frequência na internet, por razões plurais. Por isso, a internet, como qualquer outro meio de comunicação, não pode substituir a escola.”

48 Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), intelectual russo que desenvolveu uma teoria conhecida como *dialogismo*. Como crítico literário, escreveu também estudos sobre Dostoievski e Rabelais, insistindo sobre “a importância dos aspectos carnavalescos da obra dos dois escritores, que faz reaparecer na consciência ocidental uma cultura popular por vezes subversiva” (*Le Petit Robert des Noms Propres*, p. 176). A esse respeito, na conferência já mencionada, Porcher curiosamente observa: “Segundo Bakhtin, nossa vida é carnavalesca, isto é, feita de camadas múltiplas, de ingredientes diversos, de festas e tristezas, de máscaras e de verdade. A mídia também é eminentemente carnavalesca. É a espetacularização, a prática das máscaras, a festa e o trágico, o trágico tornado festivo, assim como as diferentes camadas de sentidos, imbricadas umas nas outras, que só são percebidas se o destinatário dispõe de um capital cultural suficiente. Quanto maior for o nosso capital cultural, tanto mais significações plurais nós veremos num programa ou num artigo. Em suma, a mídia não fala, a não ser em função das competências culturais do receptor.” Além disso, com relação ao princípio da imemorialidade, nessa mesma conferência Porcher comenta: “Convém igualmente ter em mente que nós somos elementos transitórios. Bakhtin declara que vivemos na imemorialidade. Neste sentido, a Língua e a Lei nos precedem, na medida em que vivemos numa imemorialidade languageira (*sic*) e cultural. “Em consequência, não se pode situar no universo da mídia sem um mergulho histórico. Uma tendência natural leva os alunos, de um lado, e os utilizadores espontâneos, de outro, a pensar que a cena mediática sempre foi o que ela é no momento presente. Ora, sabemos que isso é falso. “O simples fato de se explicar a uma criança de oito anos que, durante a juventude de seu interlocutor, a televisão não existia, leva a mergulhar num abismo de reflexão. Nós somos sempre um momento. Este foi engendrado e vai engendrar um novo. Por outro lado, uma simples mudança de tecnologia, para um mesmo conteúdo, modifica-o. Essa é uma das razões pelas quais a mídia não pode substituir o professor. A segunda razão: a mídia só faz distribuir a informação. Já o professor transmite as condições de um saber. Nessa perspectiva, o saber é a apropriação, a colocação numa forma, a estruturação da informação. A verdadeira mediação se situa aí. “Recuperar sua própria geração não é nada evidente. É ilusório pensar que nós somos os mesmos aos 25 e aos 55 anos. Entre a identidade atribuída pelos outros e a que a gente sente, há nuances. Na educação, é muito difícil se apropriar da maneira como os destinatários veem o problema abordado em sala de aula. “É preciso aceitar também que as novas gerações pensem coisas novas. Aí também trata-se de se

situar na imemorialidade. Uma anedota recente ilustra o que eu digo: crianças de uma quarta série, ao visitarem a casa de Martinho Lutero na Alemanha, enganaram-se e pensaram que se tratava da casa de um grande jogador de futebol. Aí, a fabricação do sentido construído pelos destinatários escapa completamente ao emissor.”

49 “O dialogismo designa o fato, fundamental para Bakhtin, de que o ser não se pode apreender de maneira justa a não ser enquanto sujeito, isto é, resultante de inter-relações humanas; contrariamente às coisas, o ser humano então não pode ser objetivado, não pode ser abordado, a não ser de maneira dialógica. Ele distingue o dialogismo externo (diálogo no sentido corrente do termo) e a dialogização interior, que o interessa em particular. Esse dialogismo envolve particularmente o que Bakhtin chama de ‘slovo’, traduzido por ‘palavra’, mas explicado por diversos comentadores ou tradutores como tendo o sentido de ‘discurso’, ‘fala’. A palavra é sempre palavra de outro, palavra já utilizada; ela traduz um sujeito dividido, múltiplo, interrelacional. É nisso que ela é fundamentalmente dialógica”, explica a professora de língua francesa na Universidade Paris IV — Sorbonne, Claire Stolz, sobre esse conceito. [www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme](http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme).

50 Porcher começa, aliás, a sua conferência já citada afirmando: “Eu gostaria hoje de chamar a atenção de vocês sobre a característica comum aos meios de comunicação assistidos, frequentados, e a educação, pelo prisma de um conceito capital: o dialogismo. Ele representa o fundamento da vida humana. Mesmo um monólogo é um diálogo. A gente o encontra por todo lado, como um eco da pluralidade universal: pluralidade de abordagem dos indivíduos face à educação e face aos meios de comunicação de massas. A interatividade da mídia repousa, aliás, nesse conceito de dialogismo. No que diz respeito aos meios clássicos, ela é, contudo, essencialmente metafórica, mesmo se alguns programas são um pouco mais interativos que outros. Esse dialogismo, que representa uma grande força potencial, não é utilizável, a não ser que seja acompanhado por uma tomada de consciência da situação dialógica. Do ponto de vista do espectador, o primeiro ato de interatividade repousa, por exemplo, na escolha de um canal.”

# ANEXOS

# MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA<sup>51</sup>

## 1. INTRODUÇÃO A UM NOVO PROBLEMA

CONSTATAR HOJE OS sinais de uma crescente influência dos meios de comunicação de massa sobre as sociedades contemporâneas dispensa qualquer trabalho rigoroso de pesquisa. Pode-se discutir a profundidade de seu alcance sobre o comportamento social, mas é inegável reconhecer que o acesso a esses meios torna-se cada vez maior.

Esse fenômeno, exclusivo de nosso tempo, introduz um novo problema no âmbito da educação: que interferências passam a exercer esses novos meios sobre o trabalho das escolas? Estas, até então praticamente sozinhas no processo de formação sistemática das novas gerações, sentem hoje a presença inesperada de veículos que, sem manterem a mesma sistemática, atuam de forma muito mais dinâmica junto à população estudantil.

A quem se pergunta, surpreso, pelas razões do fascínio que esses meios, principalmente os audiovisuais, vêm despertando, em contraste com a monotonia das atividades escolares, não parece ser difícil esclarecer: ao contrário de nossas escolas, que continuam sob o compasso de velhas fórmulas e velhos conteúdos, os meios de comunicação de massa apresentam a cada dia facetas de uma realidade dinâmica, viva e contemporânea. É absolutamente natural que esses meios exerçam uma função motivadora muito mais eficaz, ainda que se



critique a qualidade de seu conteúdo ou se questione o sentido educativo de sua programação.

A ação desses meios deve estimular, junto aos órgãos de planejamento educacional, um reestudo da situação escolar e de suas condições motivadoras. O esforço de renovação de programas escolares obterá maior êxito se se decide levar em conta as conquistas realizadas pelos novos meios, buscando-se neles elementos que possam ser úteis em sala de aula.

Este trabalho apresenta uma primeira abordagem do problema e algumas indicações de como equacioná-lo. Seu aprofundamento, porém, demanda análise mais exigente e, sobretudo, o confronto de uma aplicação prática. Somente tentando-se, através de trabalhos de campo, incorporar à sala de aula conteúdos e vivências experimentados por uma comunidade escolar em seu contato com meios massivos é que se poderá conhecer a real viabilidade dessas ideias.

Perceptível ao mais simples contato com o dia a dia da população estudantil, a força de penetração já alcançada por esses meios justifica, a nosso ver, o estudo imediato de um projeto de integração. Um trabalho nesse sentido contribuirá para dar uma nova dimensão às atividades escolares. Minimizar a importância desse fenômeno, por outro lado, pode levar-nos a desprezar um forte componente da vida social de nossas comunidades e um de seus mais ricos potenciais de motivação.

## **2. A CULTURA DE MASSA E SEUS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

Como consequência imediata do desenvolvimento tecnológico, as sociedades contemporâneas incluem-se hoje numa nova realidade cultural. Completando o trabalho de divulgação já realizado pelos meios impressos, surgem veículos eletrônicos de comunicação que, rompendo barreiras impostas pela distância, penetram indistintamente as mais diversas regiões povoadas do planeta.

A nível teórico, o fato tem provocado reações frontalmente opostas. Para autores de tendência tradicionalista, esses novos meios não fazem mais que degradar os autênticos valores culturais. Eles poriam em risco a vitalidade de

uma cultura até então cuidadosamente mantida sob o controle de elites. Já em posição antagônica, sustenta-se que o aspecto positivo desses meios reside exatamente em seu trabalho de democratização dos produtos culturais: o acesso à informação deixa de ser privilégio de minorias para transformar-se em possibilidade efetiva de toda a população.<sup>52</sup>

Desviandonos do cipoal de argumentos em que essa controvérsia nos envolveria, observe-se que, de qualquer forma, o homem contemporâneo tem à sua disposição, mais que em quaisquer outros tempos, meios de eficiente contato com distintas dimensões da realidade. Isso lhe permite ampliar profundamente o universo de seus conhecimentos, ao mesmo tempo que altera os limites de sua vivência.

Ao conjunto de conhecimentos, normas, valores e padrões de conduta veiculados por tais meios tem-se convencionado chamar, discutivelmente, *cultura de massa*. Seu caráter de *massa*, aliás, lhe é devido por envolver “uma grande quantidade de pessoas incapazes de expressarem suas qualidades humanas porque não se relacionam entre si como indivíduos nem enquanto membros de uma comunidade” (Dwight MacDonald).<sup>53</sup>

Assim, estabelecendo-se contatos entre os mais distantes pontos geográficos e veiculando-se conteúdos das mais diversas procedências, criam-se as condições para uma aproximação maior entre sociedades e indivíduos, o que Marshall McLuhan identifica como advento da “aldeia global”.

\* \* \*

Uma das principais consequências da extensão dos meios de comunicação de massa recai sobre seus conteúdos: para atingir um número maior de pessoas de distintas categorias sociais busca-se a programação que satisfaça a um *gosto médio*.

Por outro lado, o fato de que os consumidores recebam padronizadamente as mesmas informações leva os menos avisados a preverem uma progressiva padronização de comportamentos e mentalidades. Essa hipótese, entretanto, parece não ter qualquer fundamento. Diferenças de diversa natureza (fatores

socioeconômicos, políticos, culturais) que separam os destinatários provavelmente garantam diferentes recepções das mensagens veiculadas e tornem inviável qualquer homogeneização de efeitos.

É necessário observar, a essa altura, que grande parte das posições teóricas obedece a um caráter especulativo. Os estudos já realizados são insuficientes para que se apresentem conclusões seguras, além de possuírem um valor relativo à realidade em que foram inspirados. Dessa forma, conclusões a que têm chegado sociólogos norte-americanos sobre os efeitos dos meios de comunicação nos Estados Unidos, por exemplo, devem ser encaradas com a reserva que merecem os fenômenos específicos de uma determinada conjuntura. Seria ingênuo tentar transpor para uma sociedade sensivelmente distinta, como a brasileira, os resultados de investigações norte-americanas. As circunstâncias de um país envolvido com problemas de subdesenvolvimento, e mergulhado em acentuados contrastes, exigem uma investigação específica ou, pelo menos, similar às de outras sociedades em idênticas condições.

A situação da “cultura de massa” e de seus meios não pode ser estudada, na realidade, dissociada do processo de desenvolvimento econômico por que atravessa uma determinada sociedade. Entender a função desses meios demanda esclarecer primeiro as consequências da industrialização, da concentração urbana e de problemas daí surgidos, dos programas de educação, do modelo político-econômico, em suma, posto em execução no país.

\* \* \*

Reconhecida a necessidade de se encarar o mundo dos meios de comunicação enlaçado na conjuntura político-socioeconômica, aponte-se a carência quase total de estudos dessa natureza na sociedade brasileira.<sup>54</sup> Num país onde os recursos tecnológicos — respondendo às leis de dependência internacional — chegam antes que os recursos humanos, a nova realidade envolvida pelos meios de comunicação de massa continua desafiando os estudiosos. O apoio à pesquisa social está longe de ser tido como prioritário, já que os problemas de

infraestrutura são suficientemente graves para se desviar a atenção dos investimentos em investigação científica desse teor.

De qualquer modo, a penetração desses meios avança dia a dia. As redes de televisão monopolizam cada vez mais a atenção pública nos mais distantes pontos do território nacional; o baixo custo do transistor garante a proliferação dos aparelhos de rádio, mesmo em regiões ainda não servidas pela eletricidade; as tiragens de livros, revistas e jornais têm resistido bravamente à crise de papel e apresentam saldo favorável; e mesmo a concorrência da televisão não tem conseguido evitar sucessos de bilheteria nos cinemas brasileiros.

\* \* \*

No âmbito interno dos meios e seus produtos, é importante destacar que sua repercussão decorre principalmente da natureza de sua linguagem. Isso nos leva a uma primeira classificação que distingue os produtos impressos (livros, revistas, jornais, fascículos) dos audiovisuais, distinguindo-se entre esses últimos os apenas sonoros (programas de rádio, discos, fitas) dos audiovisuais completos (cinema, programas de TV etc.).

Quanto aos meios impressos, seu alcance está diretamente condicionado pela cultura letrada, encontrando no analfabetismo uma barreira decisiva. Mais que isso: a linguagem escrita reflete uma forma analítica de pensamento e o conduz linearmente. Inspira-se na linguagem oral, mas insiste em corrigi-la, em “purificá-la”. Compreende-se, assim, que seja este o nível que maior resistência oferece à evolução linguística. Como hipótese a se confirmar, aliás, observemos que os meios impressos provavelmente permitem uma retenção maior dos conteúdos de elaboração complexa, enquanto um material de redação simples é mais eficiente se emitido num meio oral.

Já a recepção dos meios audiovisuais não requereria qualquer treinamento especial por parte dos destinatários: a linguagem visual se realiza de forma mais intuitiva, direta, valendo-se de seu caráter analógico (parece-se com o real, ao contrário dos arbitrários signos linguísticos). Esta característica dos meios audiovisuais permitiria explicar seu êxito junto às camadas mais sofridas da

população, quer quanto a seu nível de renda, quer quanto a seu grau de escolaridade. Será?

\* \* \*

Ao considerarmos o problema dos meios de comunicação de massa em sociedades como a brasileira — onde o modelo de desenvolvimento econômico não conseguiu amenizar os contrastes relativos à distribuição da renda —, é necessário encararmos tais meios ainda sob uma outra classificação.

Trata-se de distinguir entre os que se alcançam através da simples aquisição do instrumento de transmissão (rádio, TV) e os que implicam a compra de “produtos” unitários (jornais, revistas, livros, discos, fitas etc.). Aí, parecem levar vantagem os meios que demandam apenas a aquisição do instrumento, sem exigirem novos e constantes investimentos econômicos, especialmente se seus consumidores se situam em esferas de baixa renda.

Os que adquirem produtos unitários contam, por sua vez, com um importante dado a seu favor na retenção dos conteúdos: podem regular a recepção das mensagens a um ritmo pessoal, repetir a “leitura” de passagens mais difíceis, dispor, enfim, das informações nas condições desejadas. Ora, essas possibilidades praticamente inexistem quanto aos meios cujo acesso se define já pela compra dos instrumentos de transmissão.<sup>55</sup>

\* \* \*

Na relação dos meios de comunicação de massa entre si é frequente levantar-se o problema da concorrência que os envolve. Aponta-se, por exemplo, a televisão como forte rival dos jornais diários, sobre os quais leva vantagem na antecipação de informações, graças à rapidez eletrônica de suas emissões. Uma análise mais atenta do comportamento de cada meio, entretanto, desautoriza qualquer diagnóstico radical. É evidente que o surgimento de um novo meio altera a atuação dos demais: o jornalismo impresso parece estar superando sua

preocupação predominantemente informativa (a busca de “furos” jornalísticos, por exemplo, em que a televisão se revela mais eficaz), em direção a um trabalho interpretativo da informação. Passado um primeiro momento de apreensão, é provável que a relação entre os meios se caracterize mais por um sentido intercomplementar do que por uma ação conflitiva. Confrontos entre um meio e outro surgem até que cada qual aprofunde sua linguagem, descubra suas próprias vantagens e encontre seu campo específico de ação.

Ora, à medida que cada meio desenvolve seu trabalho, intensifica-se a atuação desempenhada pelo conjunto deles nas sociedades contemporâneas. Já se disse que a cultura aí veiculada introduz uma alteração profunda no universo de informações postas à disposição das grandes majorias. Da mesma forma, afeta as funções até então exercidas pelas instituições tradicionais, agora pressionadas a uma revisão crítica de seu desempenho. O estudo das relações entre as escolas, agências institucionais de educação e os meios de comunicação de massa, por isso, é o próximo passo.

### **3. A ESCOLA FRENTE AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA**

Tem razão Lauro de Oliveira Lima ao afirmar que o “professorado brasileiro não atingiu sequer a ‘galáxia de Gutenberg’: *utilização do livro*. Comporta-se, ainda, como o ‘lector’ medieval que ‘recitava’ pergaminhos e papiros para alunos analfabetos”.<sup>56</sup>

A grande maioria de nossas escolas carece de bibliotecas, e mesmo as que as possuem as mantêm antes por exigências de tradição e prestígio que por sua real utilização didática. Se a isso se acrescentam as críticas do magistério sobre o desinteresse dos alunos pela leitura, vê-se logo que o panorama está longe de considerar-se animador.<sup>57</sup>

Os professores que vão, porém, adiante em suas sondagens sobre o interesse de alunos por materiais de leitura surpreendem-se muitas vezes com o alto grau de aceitação das revistas em quadrinhos e, junto à clientela escolar de sexo feminino, das revistas “do coração”. Demonstra-se com isso que o desinteresse

manifesto em relação a livros recomendados pelas escolas não é absolutamente sintoma de uma apatia crônica da população estudantil. É simplesmente indício de uma nova situação em que se rompe o monopólio do livro e aparecem meios de maior força motivadora.

São escassas, já se disse antes, as pesquisas que avaliam o impacto educativo dos novos meios de comunicação, mas contatos com o corpo discente confirmam o preenchimento de seu cotidiano com conteúdos veiculados por esses meios. É difícil estabelecer hoje um diálogo com alunos sobre seu dia a dia sem que surjam inevitavelmente comentários sobre tais programas, músicas, anúncios publicitários e outros elementos veiculados principalmente pelo rádio e pela televisão.

Há quem veja, no entanto, a ação dos meios de comunicação de massa voltada exclusivamente para a diversão, para o entretenimento, minimizando sua função educativa. Essa visão surge provavelmente pelo teor assistemático dos conteúdos divulgados nesses meios, o que torna difícil identificar objetivos educacionais em sua programação. Se considerarmos, porém, que tais meios de comunicação encontram-se inseridos no conjunto de experiências vitais dos indivíduos, onde a aprendizagem é geralmente conduzida de forma fragmentada, não nos será difícil concluir que os objetivos dos meios não param na diversão: o que ocorre é que eles tornam mais sutis seus processos educativos pela forma *divertida* com que os dirigem.

Em outros termos: “É errôneo supor que existe uma diferença básica entre a educação e a diversão. Essa distinção não faz mais que liberar as pessoas de sua responsabilidade de entrar fundo no assunto. É o mesmo que estabelecer uma distinção entre a poesia didática e a poesia lírica baseando-se em que uma ensina e a outra diverte. E, no entanto, nunca deixou de ser correto que o que agrada ensina de modo mais efetivo” (Marshall McLuhan).

Frente à dinâmica dos meios de comunicação de massa e à lentidão com que se processa a evolução das escolas, não falta quem já anuncie morte segura para a forma sistemática de ensino. Apesar disso, ainda que se publiquem necrológios confirmadores em jornais de sociedades mais avançadas, esse não parece ser o caso do sistema educacional brasileiro. Estagnadas ou não, nossas escolas

prometem seguir dedicando-se à formação das novas gerações, ao mesmo tempo que nossos meios de comunicação continuarão a se expandir.

Aqui, portanto, a alternativa será tentar a integração de funções de ambos. Isto certamente não significa transformar as atividades escolares em programas de auditório entremeados de anúncios publicitários de materiais didáticos e, menos ainda, reproduzir aulas de quadro-negro e giz em programas de televisão em cores.

Um primeiro passo para uma ação integrada dessas instituições é o reconhecimento da importância que assumem ambas na prestação de serviços à sociedade em que assentam. Nos tempos atuais, é impossível garantir-se o direito à informação, de que gozam todos os cidadãos, sem que esta se divulgue pelos meios de comunicação de massa; manter-se informado, por sua vez, é condição indispensável à participação dos indivíduos na condução dos destinos sociais. Por outra parte, a participação de cidadãos capazes e dotados de espírito crítico torna-se inviável se não se lhes proporciona a possibilidade de uma eficiente educação sistemática.

Como parte de um esforço de integração, analisemos comparativamente os conteúdos programados pelas escolas e os emitidos pelos meios de comunicação de massa. Distingue-se imediatamente o caráter lógico-linear, sistemático, dos primeiros, em contraposição à estrutura “caótico-global”, assistemática, dos segundos.

À primeira vista, os conteúdos sistematicamente dispostos parecem ganhar superioridade sobre os demais. A aprendizagem, porém — é o que constata a ciência psicológica nessa área —, não constitui processo lógico-linear, mas realiza-se pela formação de estruturas móveis e cada vez mais abrangentes. A aprendizagens encaminhadas de maneira fragmentada se sucedem atividades integradoras, num processo de progressão circular, não linear.

Aproveitando, assim, o conjunto de informações fragmentadas que os meios de comunicação de massa veiculam, a escola pode exercer um importante papel de canalização desses elementos de forma a integrá-los, possibilitando que seus alunos construam com eles estruturas mentais coerentes. Esse trabalho não apenas auxiliaria a população estudantil a compreender melhor a realidade refletida nos meios, mas lhe permitiria também identificar as possíveis



defasagens existentes entre o mundo descrito pelos meios e a realidade que estes porventura deixarem de estampar.

Incorporar às atividades escolares os conteúdos e vivências veiculados pelos meios de comunicação de massa equivale, a nível de motivação, a trabalhar com dados extraídos do próprio cotidiano dos alunos. Não é de surpreender, por isso, que se obtenham assim melhores resultados do que quando se introduzem conteúdos estranhos à sua realidade, mesmo que se trate de programas rigorosamente elaborados numa progressão lógico-linear.

Esse esforço de incorporação exigirá naturalmente um constante trabalho de análise comparativa entre conteúdos escolares e os dos meios de comunicação de massa e será dificultado não somente pela alta flexibilidade da programação de massa, mas sobretudo pela visão negativa com que se costuma encarar a ação dos meios de comunicação de massa. Será indispensável; aí, distinguir entre as críticas objetivas a essa ação e as observações preconceituosas de fundo classista. Alegar, por exemplo, que determinados programas privam pelo “baixo nível”, sem discriminar objetivamente critérios utilizados nesse juízo, pouco acrescenta ao esforço sério de se analisar criticamente a política de programação posta em prática pelos meios.

Se, ao contrário, a função paraescolar dos meios de comunicação e sua importância como agentes de educação permanente começarem a ser encaradas com atenção, será possível superar mais facilmente as tendências que contrapõem meios/escolas e criar as condições necessárias para que desempenhem, ambos, funções sociais complementares.

## **4. INTEGRAÇÃO MEIOS-ESCOLAS**

### **4.1. Contribuições para um projeto de integração meios-escolas de 1º grau, nível 1, junto à prefeitura do município de São Paulo**

Partimos praticamente da convicção de que a população escolar assistida pelas Unidades de Ensino Municipal participa, em grande medida, da cultura de

massa, através de contatos com seus meios de comunicação.

Um projeto de integração, desta forma, se justifica não apenas pelos motivos de caráter teórico já expostos, mas por uma constatação real. Como, porém, entendemos que sua elaboração deve resultar de um trabalho conjunto entre professores e técnicos de ensino ligados à rede, limitamo-nos a apresentar algumas linhas de ação.

É possível — e desejável — que investigações de campo demonstrem suas deficiências e venham a recolocar o problema em diferentes termos. De qualquer forma, é conveniente traçar um primeiro esboço de trabalho como ponto de partida para a posterior elaboração do projeto, contando-se desde já com a precariedade de seus elementos e com o caráter provisório de suas indicações.

De início, podem-se sugerir os seguintes procedimentos:

a) adotar uma ou mais unidades escolares como objetos de estudo, localizadas em bairros de distintas condições socioeconômicas;

b) recolher todos os dados disponíveis sobre a população escolar envolvida, a fim de construir um perfil aproximado dessa população estudantil e de sua comunidade. Pelo menos com relação a índices elementares, o levantamento desses dados não deverá ser difícil, já que constam da documentação das administrações das unidades;

c) promover uma sondagem de acesso aos meios de comunicação de massa, em que se verifiquem principalmente: quais meios chegam à comunidade; com que frequência se travam contatos com esses meios (tempo de audiência ou de leitura); quem participa desses contatos; que conteúdos recebem; que relações econômicas atuam no acesso aos meios etc. Por simples que, à primeira vista, pareça a coleta desses dados, é provável que inúmeros elementos não previstos despontem durante sua execução e exijam alterações nas categorias analisadas;

d) realizar um estudo da programação dos meios que penetram em tais comunidades, a fim de identificar a estrutura de seus conteúdos. Todos os dados relativos aos meios, de ordem histórica, econômica, administrativa etc., poderão ser de grande utilidade para este estudo. Deve-se observar, aliás, que

a dinâmica da programação dos meios de comunicação de massa nem sempre facilita sua análise. Mesmo assim, com certa persistência é possível entender o ciclo percorrido pelas informações aí divulgadas, a ponto de se prever sua sequência. Pode-se contar, para isso, com as referências que os próprios meios costumam fazer uns sobre os outros;

e) comparar os conteúdos identificados na programação dos meios de comunicação de massa com os programas de educação sistemática adotados pelas unidades. É provável que ocorram intersecções aproveitáveis para atividades de classe. Sugerimos antes uma análise de conteúdos por julgarmos que constitui um nível relativamente mais simples de estudo. Partir para um exame de atitudes e padrões de comportamento já implica maiores dificuldades de carácter psicossociológico, o que poderia vir a ser realizado num segundo momento. De qualquer maneira, o que se pretende aqui é justapor atividades de massa a atividades escolares, analisando ambas e descobrindo modos de inter-relacioná-las;

f) com base nas conclusões efetuadas, incluir nos planejamentos periódicos das unidades, atividades pedagógicas em que apareçam elementos fornecidos pelos meios de comunicação de massa como parte integrante da programação escolar;

g) manter um ciclo de constante atualização dos dados obtidos, quer quanto ao perfil da comunidade e da população escolar, quer quanto à programação dos meios;

h) avaliar, opcionalmente, o rendimento da programação escolar já integrada, por meio de análise comparativa de rendimentos dos grupos de controle (unidades não incluídas no projeto, por exemplo) e grupos de experimentação.

A aplicação desse projeto deve possibilitar, em fases posteriores, o cumprimento de um objetivo complementar: a incorporação, por parte dos meios de comunicação de massa, de elementos fornecidos pelas escolas. Esse trabalho poderá ser realizado por grupos de produção compostos por profissionais ligados aos meios e por técnicos em educação. É indispensável,

porém, para estes últimos, a prévia familiarização com a realidade dos meios de comunicação de massa (linguagem, estrutura, programação etc.), conhecimento que não lhes será nada difícil aprofundar se incluírem a preocupação para com os meios em seu trabalho cotidiano de educação sistemática.

#### 4.2. Problemas gerais que podem afetar sua execução

Antecipando-nos ao caminho que o próprio projeto seguir, alinhamos em seguida alguns dos principais problemas que sua execução poderá encontrar. É oportuno observar que, se se reconhece a necessidade de conduzir escolas e meios a um relacionamento complementar, tais problemas e demais dificuldades que certamente surgirão devem ser encarados mais como desafios a superar que como empecilhos à sua continuidade.

Destaquem-se, inicialmente, problemas que podem decorrer da natureza dos meios de comunicação de massa, entre os quais:

- a) sua complexidade. O mundo dos meios de comunicação não se apresenta de forma clara, com princípios e estruturas facilmente analisáveis. Impõe-se mais como um emaranhado de componentes a serem gradualmente identificados;
- b) sua dinâmica. O ritmo em que funcionam determinados meios, principalmente o rádio, a televisão, jornais e revistas, dificulta o estudo de seu comportamento, uma vez que seus conteúdos encontram-se em constante mutação;
- c) seu relativo caráter assistemático, que se traduz por uma ação aparentemente caótica, onde os elementos apareceriam sem qualquer ordenamento.

À medida, porém, que se aprofunda o estudo da cultura de massa e de seus meios, percebem-se com mais clareza os componentes de sua estrutura, a

persistência de determinados ciclos dinâmicos e uma coerência maior na relação entre seus elementos. Com vistas a esse aprofundamento, aliás, será útil manter contatos com centros brasileiros de investigação, onde começam a aparecer os primeiros trabalhos sobre a realidade dos meios de comunicação de massa no Brasil.

Com relação a dificuldades que podem surgir ao nível de planejamento e execução do projeto nas escolas, apontamos especialmente:

- a) a não participação do pessoal de base ao se traçarem planos de ação. Se os princípios gerais são inicialmente estabelecidos em níveis superiores, supõe-se, porém, que os projetos específicos de cada unidade serão elaborados pelo próprio pessoal que irá executá-los;
- b) a sobrecarga de atividades já atribuídas aos grupos de execução, isto é, a concorrência deste projeto com a programação normal em andamento nas unidades;
- c) a ausência de um efetivo serviço de orientação que responda aos problemas surgidos em campo e coordene a execução do projeto;
- d) uma possível atitude preconcebida contra os meios de comunicação de massa, quanto ao nível de sua programação e suas reais possibilidades educativas;
- e) a decantada escassez de verbas para cobrir gastos com materiais e demais despesas decorrentes do projeto.

Quanto à população escolar e respectivas comunidades a serem envolvidas, poderão constituir problemas:

- a) a captação de dados necessários à caracterização das classes sociais a que pertencem os indivíduos (informações sobre a renda, por exemplo), dificuldade que poderá ser contornada através de dados indiretos;

- b) a heterogeneidade de categorias (idade, nível socioeconômico, raça, religião etc.) e consequente complexidade de inferências estatísticas;
- c) uma possível inibição da população envolvida, frente à revelação de aspectos do cotidiano e hábitos domésticos;
- d) certa desconfiança quanto às intenções da coleta de dados. É conveniente, por isso, prestar, antes, esclarecimentos sobre os objetivos do projeto.

Apesar de tais problemas se incluírem no histórico normal das pesquisas, poderão ser em grande parte evitados se se promover, antes da aplicação do projeto, uma ampla discussão entre seus futuros executores. Dessa discussão, basicamente, devem sair os principais subsídios para a fase prática da investigação.

## **5. À FALTA DE CONCLUSÕES**

Ainda que rapidamente, cremos ter abordado os aspectos mais importantes do relacionamento meios/escolas nas sociedades contemporâneas. Evitamos sobrecarregar o tema com alusões a investigações não brasileiras, mantendo-nos, por isso, em nível de especulação. Parece preferível, entretanto, encararmos estudos exteriores apenas como pontos de referências e partirmos para a realização teórica e prática de investigações próprias, para não sofrermos posteriormente as consequências de uma importação precipitada de modelos estranhos à nossa realidade sociocultural.

Por este ângulo deve ser visto este trabalho: como estímulo para a abertura de um amplo debate sobre o problema. Não se poderia, portanto, falar aqui de conclusão senão num sentido formal. Trata-se, ao contrário, do início de um processo que busca dar maior harmonia aos papéis sociais de meios e escolas.

A partir daí, seu êxito dependerá particularmente da flexibilidade que a estrutura do Departamento Municipal de Ensino demonstrar possuir, da compreensão que este problema encontrar junto às autoridades políticas e

administrativas ligadas à educação, e do engajamento e empenho com que os participantes do projeto souberem se dedicar a seu planejamento e execução.

Sérgio Guimarães  
*São Paulo, verão de 1975*

## Notas

51 Versão revista de um documento encaminhado ao Departamento Municipal de Ensino, da prefeitura do município de São Paulo, em fevereiro de 1975, contendo “alguns elementos para um projeto de integração”.

52 Paulo: Aí, Sérgio, é preciso aclarar o seguinte ponto: a crítica à primeira posição é muito fácil de fazer. É uma posição elitista. Mas essa posição primeira, elitista, não tem como imediato contrário correto o que está dito na segunda. A segunda afirma que se deveria mesmo superar essa preservação de uma cultura, feita elitistamente, e que o que os meios de comunicação estão fazendo é possibilitar um acesso maior da informação às massas populares etc. etc. etc. Na verdade, esse acesso está sendo feito a uma falsa informação. Ou melhor: a informação está sendo falseada pelo poder ideológico e pelo poder econômico de quem mantém, de quem domina os meios de comunicação. Era preciso haver, aí, a crítica a essa segunda posição também. SÉRGIO: Inclusive porque o fato de se estar, numa posição dita de vanguarda, a favor dos meios de comunicação, apenas no sentido de eles veicularem para o povo, para as camadas populares, valores de elite, isso não é, em si, uma atitude progressista. PAULO: Exato. Fazer a crítica da concepção elitista, paralisante, estabilizadora de uma cultura é fundamental. Mas a prática que, em lugar de paralisar, veicula mais eficientemente a cultura elitista é muito mais perigosa do que a concepção anterior da paralisação da cultura. Uma vez mais, volta a questão do poder dos meios de comunicação. De um lado, é a postura elitista que diria: “Não, eu tenho é que cuidar da cultura. Não pode ser qualquer cara que vai agora estragar isso.” Do outro, há a concepção aparentemente democratizadora da cultura, quando o que se está fazendo é veicular às massas populares sonhos impossíveis.

SÉRGIO: E aí nós estaríamos diante de uma atitude de aparência inovadora, mas que, no fundo, revela uma concepção bancária... Paulo: ...e mais eficientemente elitista...

SÉRGIO: ...como quem diz: “os produtos culturais existem, há determinadas camadas que produzem; cabe ao povo receber isso, e aos meios, divulgar esses produtos.” Quando, na realidade, um outro lado da questão é o de como as próprias camadas populares podem ver esses meios de comunicação veiculando os próprios conteúdos, os conteúdos da sua cultura. E não apenas receber, através desses meios, os conteúdos de culturas de elite. Mas vou continuar a leitura: “Desviando-nos do cipoal de argumentos...”

53 Paulo: Para mim, essa afirmação do MacDonald termina por esconder outras verdades. É um negócio que fica na base da tecnologia, de uma certa neutralidade conceitual.

54 Posta à parte a ignorância do autor destas linhas na época (1975), reconheça-se que, nos anos seguintes, o volume de estudos brasileiros cresceu em número e qualidade. É de destacar, por exemplo, a criação em São Paulo, a 12 de dezembro de 1977, de uma Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Intercom, que, desde então, através de boletins periódicos, ciclos de estudos e publicações diversas, vem fornecendo ao público interessado trabalhos de fôlego sobre a questão dos meios de comunicação no país e no exterior. A título de ilustração, e sem o intuito de se sugerir bibliografia ampla, registre-se, ainda como exemplo da qualidade de estudos brasileiros nesse campo, o número 7 da *Revista de Cultura Vozes*, de setembro de 1980, dedicado à “Educação & Comunicação de Massa”. Aí figuram ensaios como “Meios de Comunicação de Massa e Educação”, de Anamaria Fadul; “O rádio e a televisão como objetos de ensino”, de Luiz Fernando Santoro; “Presença do jornal na escola”, de José Marques de Melo; “O filme como prática de ensino”, de Maria Dora Mourão; e “Os MCM: uma alternativa para a escola”, de Irede Cardoso.



55 A menos que se acoplem a esses instrumentos outros aparelhos de gravação de áudio (gravadores) ou audiovisual (videocassetes), o que resolveria o problema do armazenamento dos programas, encarecendo-se, porém, a relação de consumo.

56 Ressalte-se, de passagem, a contribuição pioneira do professor Lauro de Oliveira Lima, ao produzir seu *Mutações em educação segundo McLuhan*, livrinho fortemente lúcido e provocador, lançado nos idos de 1970, pela Vozes, e hoje editado também em espanhol (1ª ed., 1971, p. 9).

57 Paulo: Uma vez mais me parece importante salientar, ao lado das observações feitas, o descaso — que já é uma tradição neste país — a que se vem relegando o nosso professorado. Como, na verdade, é possível cobrar a nossos docentes do primeiro e do segundo graus o gasto e a prática da leitura, com salários que mal dão para sobreviver?

## DEIXANDO DE LADO O RELÓGIO

CAMPINAS, 8 DE NOVEMBRO DE 1982

Caro Paulo,

Ando com saudades das nossas conversas nas manhãs de quarta-feira na Rodovia dos Bandeirantes. Preciso, com urgência, dar um jeito nos meus horários e ajustá-los com os seus, em benefício dessas caronas tão agradáveis. Por enquanto, resolvi escrever-lhe para contar uma experiência de ensino de ciências que muito tem me entusiasmado e sobre a qual quero trocar ideias e receber suas sugestões a respeito.

Estou trabalhando com uma excelente professora primária, Rosely Fontana, numa quarta série — classe da Verrô — da Escola Comunitária de Campinas. Ela é uma pessoa muito aberta que está sempre incentivando o desenvolvimento do espírito crítico nas crianças.

Você sabe, e nisso somos cúmplices, que há muito venho me preocupando com a compartimentação do conhecimento na escola e na universidade. Reagindo a isso, estou tentando desenvolver esse trabalho como uma atividade paralela e complementar às regulares da classe. Tomamos como origem o núcleo temático “Tempo: duração e clima”, que adotei acreditando na sua incrível

potencialidade de aglutinar, de forma coerente com a vivência do cotidiano, todos os rótulos do conhecimento adotados no ensino formal. O interessante é que isso não acontece em todas as línguas e, nisso, o português é uma das privilegiadas que dão margem a essa dualidade de significado que a palavra “tempo” apresenta. Mais interessante ainda é o fato de que, durante as próprias atividades, os dois significados acabam se encontrando ao longo das reflexões sobre os fenômenos diariamente observados. Deixando de lado o relógio, a ser usado só como calibrador de outros “relógios naturais”, vamos relacionando o sol no seu movimento diário — “relógio das horas” —, com o seu movimento anual — “relógio das estações” — e com as consequências desse último sobre o meio ambiente que, por sua vez, responde com seus “relógios” próprios, como, por exemplo, vegetação, frutos, mudanças de pelo, aparecimento de insetos domésticos, bronzeado solar, humor, chuvas, hábitos de vestir, e assim por diante. Esses e outros tantos são marcadores de tempo, manifestando, na maior parte das vezes, através do fenômeno, a própria dualidade feliz da palavra.

Todas essas expressões têm surgido em classe, é claro que na linguagem própria das crianças com que lidamos. A preocupação é extrair dos alunos a maior parte da informação a ser trabalhada e organizada, procurando fazer com que aprofundem a consciência do que já conhecem.

Em alguns momentos, a nossa intervenção aparece como um fator de incentivo ao prosseguimento dessa busca, através da percepção de que os rótulos do conhecimento são puramente metodológicos e, sempre que possível, devem ser aceitos *a posteriori* com relação à percepção do mundo — com licença pelo plágio —, o que cai bem com outros aspectos ilustrativos e motivadores do processo. Esses aparecem quando enxertamos práticas, histórias e estórias, mitos e lendas associadas ao conhecimento sem rótulos dos camponeses, dos artesãos e dos índios.

Alguns problemas têm surgido nessa prática com relação ao esforço para induzir os alunos a fornecerem a informação a ser trabalhada. Isso requer uma grande capacidade de improvisação em classe e vai dificultar a reprodução da aplicação dessa proposta, na qual estou muito empenhado. Tenho tentado encontrar uma linha mestra de atuação, para que diretrizes gerais possam ser estabelecidas, sem prejudicar a espontaneidade e a conseqüente beleza do

conteúdo. Isso tem sido difícil, acho que precisarei de várias experiências e, sobretudo, de sua ajuda.

Um grande abraço,  
Márcio  
*Márcio D'Olne Campos*

## PARA PAULO FREIRE NENHUM BOTAR DEFEITO

*DOIS OU TRÊS MESES DEPOIS de ter sido lançada a 1ª edição do Partir da infância, aparece-me um amigo — a quem saúdo por “Salve, Mestre!” e de quem ouço infalivelmente um “Salve, Contramestre!” — com quatro páginas datilografadas há pouco. Mouzar (sic!) Benedito, filho de barbeiro e de Minas, geógrafo e jornalista.*

*Logo de cara, o título caiu certo: “Para Paulo Freire nenhum botar defeito.” Aí vinha o conto, verdadeiro, mostrando o lado “safado” que a tal da escola da vida proporcionou à turma miúda de colegas do Mouzar, ainda antes da chegada à escola.*

*Mas vamos à história, que os comentários “sobre” podem bem vir no final, em forma de P.S.*

Sérgio

As meninas de Santa Rita Velha tinham duas grandes aspirações na vida: as mais voltadas para atividades intelectuais queriam ser normalistas, coisa difícil num lugar que, então, só tinha o curso primário (e estudar fora era caro); as mais assanhadas queriam ser artistas de circo, de preferência trapezistas, pois estas eram invariavelmente bonitas, vendiam fotografias em que posavam de maiô e, em cada cidade que passavam, deixavam legiões de jovens apaixonados.

Por isso, as duas principais brincadeiras de meninas — fora a tradicional “casinha” — eram cirquinhos e escolinhas.

As meninas achavam ótimo reunir algumas crianças menores num cômodo qualquer, com uma tábua servindo de quadro-negro, e ficarem lá na frente, fazendo pose de professoras, autoritárias, como suas professoras adultas.

Dulce e Cleide, no quarto ano primário, resolveram abrir uma escolinha na casa da avó, dona Francisca, que morava só com uma empregada tão velha quanto ela numa casa de dezesseis cômodos, mas que só cinco ou seis eram usados.

Mas elas queriam uma escolinha bem parecida com a escola de verdade, com frequência diária de meninos e meninas. O mais difícil era isso, pois se as meninas de cinco ou seis anos também gostavam de brincar de escolinha, os meninos dessa idade, já machistas, achavam que menino que brincasse de escolinha estava contaminado pela mais *altaviadagem*. Era proibido, no nosso código de ética não escrito, gostar de escola. Mesmo quando se atingia a idade de frequentar o grupo escolar, a gente tinha que ser levado para lá na marra, só ir à aula por ser uma obrigação, por sinal das mais chatas, e não um gosto ou uma necessidade.

Dulce e Cleide limpavam dois quartos contíguos cuidadosamente, trouxeram cadeiras há muito amontoadas, arrumaram tábuas, roubaram giz da escola e estavam prontas, enfim, duas salas de aula. Partiram, então, à caça de alunos.

As vagas femininas foram preenchidas no primeiro dia, foi fácil. Nenhum menino, porém, topou a brincadeira:

—Eu não, não sou veado!

—Escolinha? Vê lá se eu sou bobo!

—Nem no ano que vem, quando eu completar sete anos. Não vou a escola nenhuma de jeito nenhum!

—Isso é coisa de mulher!

As pretensas professoras não se conformaram. Toda escola tem meninos e meninas, e a delas tinha que ter também. Pensaram, repensaram, discutiram uma forma de atrair os meninos e foram à luta de novo:

— Se você topa brincar de escolinha, a gente dá bala e doce de merenda na hora do recreio.

Nenhum menino topou, ainda.

Radicalizaram. Partiram para a tentativa extrema, a última. Se não desse certo, desistiriam da brincadeira da escolinha e iriam montar um cirquinho, onde os meninos até pagavam com palitos de fósforo para vê-las mostrando as pernas no trapézio. Procuraram novamente os meninos, um por um, dizendo coradas:

— Se você topa brincar na nossa escolinha, na hora do recreio a gente faz bobagem. Todos toparam, com uma ressalva:

— Se não tiver mesmo bobagem na hora do recreio, desisto no primeiro dia.

Primeira aula. As classes cheias, as “professoras” entraram empinadas, fazendo caras orgulhosas e sérias, varinha na mão:

—Meninos!...

—Tá na hora do recreio! — gritaram vários de uma só vez.

—Não, não! O recreio é só depois que todo mundo aprender o a-e-i-o-u.

—Então ensina logo!

O aprendizado foi rápido. Em minutos, todo mundo sabia ler e escrever a-e-i-o-u até de trás pra frente. Então, o recreio: todo mundo pelado, uma bacanal infantil. As professoras eram as nossas preferidas. Os pelos que começavam a nascer nelas, que eram mais velhas, nos davam mais curiosidade e excitação.

No segundo dia, mal as professorinhas entraram, os meninos se ouriçaram:

—Hora do recreio!

—Isso mesmo, todo mundo já sabe o a-e-i-o-u. Mas elas informaram:

—Nada disso! Hoje o recreio é depois que todo mundo aprender o bá-bé-bi-bó-bu.

Minutos depois, já sabíamos o bá-bé-bi-bó-bu de cor e salteado. Ficamos sabendo também escrever “o boi baba” e outras coisas afins. No terceiro dia, aprendemos o va-vé-vi-vó-vu, “vovô viu a uva”, e assim por diante.

Em pouco mais de um mês, estávamos todos alfabetizados.

Mouzar Benedito

P.S.: Achei engraçado, a sério. O Paulo leu, divertiu-se. E Mouzar garante: esse é o único conto decididamente autobiográfico de uma série de histórias inéditas, reunidas sob o título *Santa Rita Velha Safada*. Quanto às relações possíveis entre o “Para Paulo Freire nenhum botar defeito” e os assuntos discutidos no *Partir da infância*, podem estar certos: assim como tantos outros porta-vozes de uma indiscutível cultura popular brasileira, Mouzar Benedito é um sujeito que sabe das coisas.

Sérgio



## A ALFABETIZAÇÃO EM TELEVISÃO<sup>58</sup>

QUALQUER QUE SEJA A INTELIGÊNCIA que se tenha da frase “A alfabetização em televisão”, ela nos remete a duas questões fundamentais — a da curiosidade humana e a da leitura do mundo, enquanto leitura primeira, anterior à leitura da palavra.

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do *não eu*, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita intervir, a curiosidade é motor do processo de conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto, a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamentos. Daí que a inteligência do objeto tenha historicidade, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço.

Ser histórico-sociocultural, fazendo-se e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes. Acompanhando os movimentos desiguais das aproximações aos objetos que faz a consciência intencionada ao mundo, a curiosidade com ele se relaciona semi-intransitivamente ou transitivamente.<sup>59</sup> Se transitivamente, de forma ingênua ou crítica.

É próprio das comunidades que Fernando Azevedo chamava “dobradas sobre si mesmas” a forma semi-intransitiva de sua curiosidade se indagar em torno das coisas. Limitado horizonte da busca esta se exerce sobre as preocupações puramente vitais. Os desafios que passam demasiado longe desses limites ou não são simplesmente percebidos ou o são após reduzidos a eles. “Traduzidos” à linguagem dos limites.

Em certa tarde, nos anos 1970, de meu tempo de exílio em Genebra, recebi em meu escritório do Conselho Mundial de Igrejas um padre francês, antropólogo, que trabalhara amorosamente no Nordeste brasileiro nos anos que se seguiram à implantação do regime militar. Me contou então sua experiência de enorme riqueza numa dessas “comunidades dobradas sobre si mesmas” em cima da qual recaiu a malvadez da irracionalidade sectária do autoritarismo do golpe militar de 1964.

Chegara à comunidade quase como quem nela caísse, de paraquedas. Desconfiado, desconfiava de que ninguém desconfiasse dele. Pelo contrário, perguntaram como ia, se tinha fome, frio, se tinha medo. Lá ficou por uma noite, uma semana, um ano. Ninguém lhe perguntava o que fazia além das coisas cotidianas em cujo ritmo ia entrando. Perceberam, porém, que ele tinha saberes que a comunidade não tinha. Não demorou para que se dispusessem a pedir sua ajuda. E o padre me disse: “Pensei. Perguntei a mim mesmo em que poderia ser-lhes útil. Não sei.” “Só eles e elas no manejo de seu sofrimento, no trato de sua dor aguda, na liberdade de sua abafada curiosidade podem dizer em que posso ajudá-los. Marquei uma reunião para perguntar, para aguçar a curiosidade há tanto adormecida.”

Conversamos muito, depois de um silêncio precavido. Desde o começo da reunião, durante a reunião e até o seu fim, houve um assunto que morava no corpo de todos eles e de todas elas, que vivia na fala dos homens e das mulheres — o que fazer para diminuir as preocupações com o corpo de quem morria. O que fazer para diminuir sobretudo nos que por *n* razões adivinhavam estar perto o seu momento. Que fazer com o medo de ter seu corpo ao léu.

Depois de duas reuniões se criou uma espécie de cooperativa para a fabricação de caixões mortuários e uma comissão que se encarregaria dos papéis para o sepultamento. Venceram um medo. Aprenderam mais um saber: o valor

da União. Juntaram-se mais. Intensificaram a solidariedade. Inventaram a esperança necessária. Foram em comitiva ao prefeito. Falaram da necessidade da escola. Ofereceram seu trabalho. Pediram a professora. Obtiveram. A escola foi inaugurada. A presença da escola ampliaria o horizonte da curiosidade social e individual.

Depois, outra reivindicação — a água. Pediram uma bica. Já era o bastante, no momento, a bica. Com ela, diminuía a distância do local onde buscavam penosamente a água.

“Mais uma exigência dessa gente”, falou o prefeito a seu secretário. “Começo a desconfiar.” No dia seguinte, o coronel sabia do “risco” que a democracia e a civilização ocidental cristã corriam naquele recanto seco do Nordeste.

Num começo de madrugada, antes mesmo que a bica pingasse a primeira gota d’água, a comunidade foi trazida para o pátio enquanto dois tanques esmigalhavam seus mocambos ante seus olhos abismados e seus corpos trêmulos. A brutalidade esmagava seus sonhos e esperanças.

A curiosidade possivelmente semi-intransitiva da comunidade era estraçalhada pela força sem limite, da curiosidade irracional do autoritarismo do golpe.

A curiosidade ingênua de que resulta indiscutivelmente um saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito.

Não há para mim, na diferença ou na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa ao objeto cognoscível se torna curiosidade epistemológica.

Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de *não eus* com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante, repetamos, do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que nos podemos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. Mas não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender dessa força alienante. Esta continua sendo uma prática fundamental da prática educativo-democrática. Que poderemos fazer, sem o exercício da curiosidade crítica, em face do poder indiscutível que tem a mídia e a que Wright Mills já se referia nos anos 1950, em *A elite do poder*, de estabelecer sua verdade como a verdade? “Ouvi no jornal da

TV X”, é o que dizem muitos de nós, sem dúvida, quase absolutamente possuídos pela verdade sonora e coloridamente proclamada.

Por isso, me entendo quando, perplexo, estupefato quase, me surpreendo a me perguntar se minha briga, na forma como a levo, em nome das razões que me movem a intensamente vivê-la, é pura teimosia de nordestino. Se não deveria deixar de lado o discurso e a veemência com que o tenho feito em torno do homem e da mulher como seres histórico-sociais capazes de intervir no mundo, de recriá-lo, como seres inacabados, mas conscientes de seu inacabamento, por isso inseridos num permanente processo de busca e de reinvenção do próprio mundo e de si mesmos. Se nada do que ao lado de tantos tenho falado do homem e da mulher como seres capazes de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, razão por que nos fizemos seres éticos e porque nos tornamos éticos abrimos a trágica possibilidade de transgredir a própria ética, me pergunto se este é um discurso perdido. Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Me pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano — o ser mais —, de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível. Se a crítica, para mim absolutamente necessária à concepção mecanicista da história, em que, desproblematizado, o futuro é um pré-dado ou um dado dado é uma proclamação insensata; se deixamos de lado a inteligência da História como possibilidade que implica a responsabilidade ética do ser humano como ser da decisão, da ruptura, da opção. Se, pelo contrário, nos entregamos à morte da História, das ideologias, dos sonhos, das utopias e nos tornamos, enquanto educadores e educadoras, meros treinadores pragmáticos. E o que fazemos com as exigências que a própria tecnologia nos coloca de contarmos com indivíduos prestos, rápidos em respostas variadas e adequadas a desafios inesperados? Será que o treinamento técnico prepara indivíduos assim? Os instantes de perplexidade em que me faço essas perguntas são poucos e de duração insignificante. Não ameaçam a posição em que me acho e sempre me achei: a de quem, por ser gente, luta incessantemente pelo direito de ser sujeito da História e não apenas nela objeto.

Não é como puro especialista, de curiosidade domesticada a tecnicismos, que penso em alfabetização em televisão. Me aproximo do tema como homem que, criticamente, exercita sua curiosidade e, porque se sabe capaz de fazê-lo e não se sente um privilegiado singular, reconhece que esta possibilidade, a de pensar criticamente, faz parte da natureza humana. É possibilidade de que dispomos. Não é apanágio desse homem ou dessa mulher, ou dessa classe, ou dessa raça. É qualidade indispensável à existência humana. É condição de vida democrática. Por isso é que a questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase “A alfabetização em televisão”, não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos.<sup>60</sup>

Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar<sup>61</sup> a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, da sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco delapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurique.

O mundo encurta, o tempo se dilui. O ontem vira agora, o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.<sup>62</sup>

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa<sup>63</sup> contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda

nos interesses *patronais*. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os *interesses da nação*.

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier. Quanto mais nos sentamos diante da televisão — há situações de exceção — como quem, de férias, se abre ao puro repouso e entretenimento, tanto mais riscos corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar.

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários a acontecimentos na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar *epistemologicamente* todo o tempo. E isso não é fácil. Mas se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que, não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas.” Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la.

Paulo Freire  
*Agosto de 1996*

## Notas

58 Gentilmente cedido por Ana Maria Araújo Freire — herdeira dos direitos autorais das obras produzidas pelo Paulo a partir da data do casamento deles (27 de março de 1988) —, este texto foi elaborado para uma conferência dada por ele em 1996 e posteriormente publicado na segunda parte (p. 103-10) do *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, UNESP, 2000, 136 p.

59 A propósito de semiintransitividade e transitividade da consciência, ver Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967 (nota do texto original) [14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011].

60 A partir do parágrafo seguinte até a penúltima frase deste texto, o Paulo o reproduz textualmente como parte do capítulo 3, “Ensinar é uma especificidade humana”, tópico 3.8, “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, na sua *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, op. cit., p. 156-9 [132-8]. As raras alterações feitas por ele entre um texto e outro são apontadas nas próximas notas de rodapé.

61 Na *Pedagogia da autonomia*, Paulo usa “desmistificar” (p. 157) [136].

62 Na *Pedagogia da autonomia*, Paulo cria um parágrafo antes desse que começa por “Não temo parecer ingênuo...”, e nele insere a frase que aqui aparece como a última do texto: “Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la” (p. 157) [136].

63 Na *Pedagogia da autonomia*, ao invés de “alguma coisa” Paulo põe “algum ideal” (p. 157) [136].



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 & TERRA

Este e-book foi desenvolvido em formato ePub pela Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.