

"conscientizadora" junto aos "oprimidos", o educador foi progressivamente levado ao reexame e a uma nova compreensão de suas posições iniciais — isto é, em sua própria linguagem, foi progressivamente "desvendado pela realidade". Encontram-se igualmente em sua prática as expressões das dificuldades que envolveriam a passagem da "ingenuidade" para o "compromisso com os oprimidos". E até mesmo a metáfora da Páscoa tem algum sentido em sua história, pois é inegável que *a educação popular se apresenta na atualidade como uma tarefa assumida pelo Estado — e, na medida em que vão sendo "desvendados" pela realidade, tanto o Autor quanto a sua prática evoluem para posições dificilmente compatíveis com uma educação popular promovida ou controlada pelo Estado.*

A educação "popular", esta educação entendida pelo Estado moderno como a "educação comum" de todos os cidadãos, desenvolveu-se historicamente como um processo comprometido com a preservação de uma determinada ordem social — aí incluída uma estrutura social de dominação. Um processo educativo com as características que Paulo Freire veio imprimindo às suas propostas parece chocar-se, assim, frontalmente, contra as funções da educação popular nas sociedades modernas. Durante este complexo percurso em direção ao "compromisso com os oprimidos", as possibilidades de utilização do "método Paulo Freire" na educação popular promovida ou controlada pelo Estado foram sendo progressivamente diminuídas. De certo modo, Paulo Freire veio se transformando no educador proibido de educar. Creio que estas observações propiciam a abertura de um amplo debate a propósito do espaço socialmente disponível para uma educação com essas características.

NOTAS

1. Celso de Rui, BEISIEGEL. *Estado e educação popular*. Pioneira, São Paulo, 1974.

2. Paulo, FREIRE. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Editorial La Aurora, Buenos Aires, 1974.

ENCONTRO COM PAULO FREIRE

LIGIA CHIAPPINI MORAES LEITE

Universidade de São Paulo

A ENTREVISTA E A CIRCUNSTÂNCIA

Esta entrevista com Paulo Freire é produto lateral de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o ensino da literatura,¹ projeto que nasceu basicamente de uma certa insatisfação com o tipo de trabalho que tenho desenvolvido como professora de teoria literária na Universidade de São Paulo, e que, por isso mesmo, tende a concentrar-se numa reflexão crítica sobre os cursos de Letras no contexto da universidade brasileira.

Na base dessa insatisfação havia um problema que se formula mais claramente na medida do aprofundamento dessa reflexão: enquanto professora de Letras, eu costumava ensinar aos estudantes que a literatura — nosso objeto — é um espaço de confrontação ideológica (Mukarovski), podendo mesmo ser vista como um espaço de liberdade (Sartre); e que, portanto, podia constituir um instrumento de desalienação e de humanização. Mas, pouco a pouco, fui percebendo que, *pela maneira mesma de aprender e de ensinar* essas "verdades", ela acabava servindo exatamente ao objetivo oposto — o saber sobre a literatura que se adquire num curso de Letras é consumido da mesma maneira que o último modelo Volkswagen, Renault ou Chevrolet; e, nesse caso, concorre sobretudo à alienação das pessoas, à ostentação de "cultura" e à manipulação de uma linguagem de discriminação e de poder.

Tentando resolver esse aparente paradoxo, passei a interessar-me por tudo o que me permitisse aprofundar uma reflexão crítica sobre a prática docente com os textos literários, uma teoria que, iluminando a prática anterior, contribuísse para a construção de uma nova prática, transformadora.

Impunha-se, então, deixar o porto seguro das Letras e embrenhar-se pelos intrincados caminhos da Pedagogia, da Filosofia, História e Sociologia da Educação.

Nesse labirinto ainda me encontro, mas entre as dúvidas e os ensaios há a certeza de que o problema específico do ensino da literatura e dos cursos de Letras está relacionado com problemas mais gerais de educação e de política. E de que, nesse caso, sobretudo tratando-se de Brasil, é indispensável a incursão pela obra (teórica e prática) de Paulo Freire.

Por isto provoquei este encontro com a obra e o homem, formulando as questões anexas, como ponto de partida para o diálogo.

Como expliquei a Paulo Freire, antes da nossa conversa (que foi precedida por uma breve correspondência), as perguntas que lhe enviei são, até certo ponto, arbitrárias; são essas, mas poderiam ter sido outras. O que me interessava era, a partir de um estudo sistemático da sua obra, pensar certas questões gerais que me permitiriam situar corretamente meu tema específico de estudo, pois, apesar de especialista em alfabetização de adultos, Paulo Freire faz toda uma reflexão sobre problemas da educação num sociedade de classes, sobre a relação entre política e educação, sobre o papel do educador, sobre a relação educador—educando, sobre a cultura e sobre a linguagem, que fornece muitos elementos para qualquer estudo mais particular nesse campo.

As questões formuladas eram, então, um ponto de partida para o diálogo, que começa com essa conversa aqui relatada e pode talvez resultar em outras. Mesmo porque o caráter aberto desta entrevista fica evidente quando se percebe que não houve tempo nem oportunidade (dado o rumo que a conversa tomou) para responder às 4 últimas questões.

Revedo a entrevista como um todo, transcrita no papel, percebi que, no final, o caráter arbitrário das questões fora corrigido (bem como a sua natureza demasiado teórica), pelo sentido do presente e do concreto que Paulo Freire soube preservar, e que deu ao conjunto da conversa um acabamento e uma atualidade suficientes para justificar esta publicação. Pois, no início, não prevíamos a publicação. A entrevista era um instrumento de trabalho para mim, destinada talvez a ficar nos meus arquivos.

Só depois de verificar que ela ganhara uma forma autônoma, arredondando-se na história que traça das origens ao presente (e que é a história de uma obra e a história de uma vida), resolvi propor a Paulo Freire que a publicássemos.

Finalmente, é preciso dizer que concorreu muito para esse caráter informal e, paradoxalmente, acabado da entrevista, a presença e a participação do prof. Antonio Faúndez, colega chileno que, tendo feito algumas observações críticas extremamente pertinentes às mi-

nhas questões, foi convidado por mim (com o consentimento de Paulo Freire) a participar da discussão. O que resultou extremamente produtivo, porque alia-se, aos seus conhecimentos teóricos, a prática que teve na aplicação do método Paulo Freire, no Chile e em Moçambique. Feliz coincidência, entre outras menos felizes, como aquela que faz dele e de Paulo Freire representantes dos inúmeros intelectuais punidos por terem tentado colocar seu pensamento e sua ação a serviço do desenvolvimento do seu país.²

QUESTÕES ENVIADAS A PAULO FREIRE

(Em 13-11-78, como subsídios para a discussão de 8-12-78.)

1. Você tem que tipo de formação? Fez curso de Pedagogia ou outro? Quando e por que começou a interessar-se pela educação de adultos?
2. Como você se situa em relação às diversas correntes da pedagogia moderna (escola ativa, não-diretivismo, Freinet, etc.)?
3. Antes de *Educação como prática da liberdade* você tem algum outro livro publicado? Ouvi falar de um livro anterior.
4. Você foi acusado de idealismo. Como se você dissesse, em algum lugar de sua obra, que mudando-se a escola mudar-se-ia imediatamente a sociedade. Você se defendeu disso (especialmente naquela entrevista, publicada em *Ação cultural para a liberdade*). Penso que a introdução de Francisco Weffort à *Educação como prática da liberdade* constitui uma boa resposta tanto à acusação de idealismo, como à acusação de populismo, que também se costuma fazer. O que você acha? Por que, mesmo quando você se defende disso, fala de certas ingenuidades da sua primeira fase? Quais seriam essas ingenuidades?
5. Outra crítica que lhe é feita é que seu método, como todo método, pode servir tanto ao fascismo como ao socialismo. Que a prova disso seria, no Chile, a utilização do seu método pelo fascismo, que apenas trocou as palavras geradoras por palavras mais "neutras". O mesmo teria acontecido com o Mobral brasileiro. Pergunto: como responder a isso? Trata-se de um método simplesmente, ou de um método que tem uma teoria por trás dele? Pode-se dizer que se trata do mesmo método no caso do Chile e do Brasil, antes e depois do governo militar? Ou, do seu método desvirtuado, alterado, porque é outra a teoria ao qual ele serve?

6. Uma das diferenças fundamentais, e por si só evidentes, de que não se trata do mesmo método não poderia estar em que um método que é sobretudo de *aprendizagem* passa a ser usado como um método de *ensino* (no sentido em que você mesmo entende esses dois termos)?
7. Ainda pensando nessa articulação método—teoria, pergunto-me até que ponto é possível controlar a intervenção do educador na sistematização do material levantado nas áreas em que atua. Até que ponto se pode controlar a distância que vai da sistematização à intervenção arbitrária ou dirigida para fins políticos precisos? No fundo, trata-se de definir em que consiste a “part du maître”, como diria Freinet. Se entendi bem a sua teoria, trata-se de conseguir o difícil equilíbrio entre o que o educador leva (como informação e como visão de mundo) ao educando e o que este traz ao educador. Já a maiêutica de Sócrates, que você critica, mascarava o dirigismo do mestre sob a aparente descoberta feita pelo discípulo. Pelo que entendi dos seus livros, não se trata disso, mas de, através da reflexão sobre palavras e temas do universo do educando, proporcionar-lhe a ocasião de situar-se criticamente no mundo, ou seja, mais precisamente, de tomar consciência da luta de classes e da dominação econômica, política e ideológica que sofre, para, através da percepção do que você chama “inédito viável” (e aproxima do conceito de “consciência possível” de Goldmann), ser desafiado a superar as chamadas “situações-limites”. Há, portanto, detrás do método, uma direção que uma teoria, em grande parte marxista, fornece ao educador. A “part du maître” não estaria em abster-se de intervir, mas numa intervenção precisa. Quais os limites dessa intervenção, na prática?
8. Quanto a essa teoria, que fornece as bases do seu método, é curioso observar como ela se forma por influências diversas. Lendo seus livros por ordem cronológica, verifica-se que, no início, além de um cristianismo progressista (você cita Maritain, entre outros) há uma difusa base marxista, dada por intermediários, como Fromm, ou por historiadores do Brasil, como Caio Prado Jr. ou o pessoal do ISEB. Pouco a pouco, de livro a livro, o marxismo vai entrando de cheio com os próprios textos de Marx, Lenin, Rosa Luxemburgo, Lukács, Goldmann, Althusser, entre outros. O curioso é que nem a base cristã desaparece, pelo contrário, nem a base marxista parece modificar substancialmente os princípios da sua pedagogia, já definidos desde o primeiro livro. Como você vê essa sua

evolução? E como você vê essa síntese entre marxismo e cristianismo, em que não deixam de entrar elementos de um existencialismo e da fenomenologia?

9. Para retomar a mesma questão anterior, em ponto pequeno, um dos conceitos fundamentais da sua Filosofia da Educação é o que poderíamos chamar “natureza humana”. Você sustenta que o homem tem naturalmente a vocação de *ser mais*, tendência natural que, em princípio, torna os homens iguais, mas que é contrariada, bloqueada, desvirtuada, pelas condições de exploração em que a maior parte dos homens vivem sob o capitalismo. Nesse sentido, você se alia à tradição cristã que concebe que todos os homens são iguais, por que são filhos de Deus, a uma tradição da filosofia especulativa, que diz que os homens são iguais, porque são seres racionais, e a outra, da biologia, que diz que os homens são iguais porque todos nascem e morrem, todos têm um corpo, com seus limites, possibilidades e necessidades, basicamente iguais. Analisando esse conceito, Gramsci chega à conclusão de que é puro idealismo buscar definir o homem por uma essência comum a todos os homens, em qualquer desses casos. Com isso, Gramsci, coerentemente com o marxismo clássico aponta para a necessidade de considerar o homem historicamente, historicizar o próprio conceito de homem. Vejo que o seu conceito de homem, apesar de tudo, é histórico. Há, portanto, aqui também, uma espécie de síntese entre a visão marxista e a cristã, entre elementos “naturais”, “imutáveis” e elementos históricos?
10. Em nossa última conversa, você me disse que tem pensado o problema específico do ensino e da educação na universidade, embora não tenha escrito diretamente sobre isso, afora uma ou outra alusão, de passagem, em seus livros. Poderia falar um pouco sobre isso? Como você vê a universidade no conjunto do sistema educacional brasileiro, por exemplo? Quais os princípios de sua pedagogia que valem para a educação universitária? Será válido transferir elementos de uma pedagogia pensada em termos de “oprimidos” para alunos que pertencem a uma elite, já pelo simples fato de terem conseguido transpor “a boca do funil”? Não é essa transferência, essa adaptação da sua pedagogia à universidade, que se tenta fazer numa universidade alemã de que você me falou? Ao pensar nisso, eles consideraram esse problema da diferença radical dos dois tipos de educandos?
11. Além de uma teoria da sociedade (até que ponto coerente, até que ponto eclética, ficou na questão n.º 8), penso que há, por

trás do seu método, uma teoria da linguagem. Uma concepção da palavra como dialógica, certas hipóteses quanto às relações estreitas entre linguagem e pensamento, entre apropriação da linguagem e apropriação do mundo e de si-próprio, etc. Você poderia falar um pouco sobre isso? Quais suas principais fontes, nesse caso? Você cita Saussure e Guiraud, entre outros, mas me parece que há algo mais... vindo talvez da Filosofia da Linguagem...

12. Há poucas referências nos seus livros à utilização da arte, em especial da literatura, na educação. Quando as encontro são no sentido de criticar a contemplação de uma arte europeia, por exemplo, por culturas dependentes, do tipo da Guiné-Bissau (na escola herdada dos portugueses). Nesse sentido, você ressalta a importância de trabalhar a literatura popular. O problema é complexo, mas acho que tem relação com toda a discussão que encontramos, por exemplo, em Trotsky, sobre a cultura proletária e a cultura burguesa. Vejo aí um risco (contra o qual nem sempre se previnem, por exemplo, aqui na França, certos professores da pedagogia Freinet) de mitificação do popular, e de um empobrecimento que impede o acesso do dominado à cultura do dominante. O que você pensa a respeito disso?
13. Finalmente, e esta pergunta tem ligação com a anterior, quando escrevi aquele texto de que falei a você, (para o Colóquio sobre Rousseau, em Nice), 'Rousseau, Freinet e Paulo Freire, educação transformadora e educação conservadora', pensava não encontrar elementos em sua pedagogia para situar o problema específico do ensino da literatura. Agora que reli seus livros e repensei tudo isso, penso que esses elementos existem, embora esparsos e indiretamente formulados. Penso, por exemplo, que no seu conceito de codificação cabe o texto literário, sobretudo porque, se a palavra é dialógica, o texto potencia ao máximo essa dialogicidade, e se a codificação deve ser plural, também o texto literário se prestaria perfeitamente bem a ser o suporte das discussões de um círculo de cultura. Penso ainda no seu possível emprego na fase do que você chama de "pós-alfabetização". E na sua utilidade para chegar ao que você chama "alfabetização política", mesmo em se tratando do aluno universitário que, na maior parte das vezes, é apenas precariamente alfabetizado. Se alfabetizar é conscientizar e politizar, se alfabetizar-se é apropriar-se da linguagem como sujeito dela, a maior parte dos alunos universitários, pelo menos nos dois primeiros anos, são semi-analfabetos, ou o que nos Estados Unidos se tem chamado de casos de "alfa-

betismo funcional" (fenômeno que consiste no domínio do alfabeto pelo aluno que lê, mas não entende o que lê, escreve mecanicamente, sem produzir um discurso propriamente, o que parece ser cada vez mais o caso nas universidades americanas). O que você pensa de tudo isto?

TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA DE 8/12/79, GENÈVE.

Participantes: Paulo Freire, Lígia C. M. Leite, Antonio Faúndez

- Lígia — Paulo, a primeira pergunta era sobre a sua formação, e sobre como e quando você começou a se interessar pela educação de adultos.
- Paulo — Essa é uma história meio comprida... Até hoje eu nunca fiz outra coisa senão ensinar. Quando eu tinha uns 16, 17 anos e, ainda no curso de ginásio (pois comecei tarde), comecei a dar aulas de português, de introdução à gramática portuguesa, que era algo de que eu gostava imensamente. Depois, quando eu tinha talvez 20, 21 anos, ainda no curso secundário, terminando o secundário para entrar no pré-universitário daquela época (eu fiz Direito), então virei professor de ginásio, de língua portuguesa.
- L. — E você fez Direito até o fim?
- P. — Fiz Direito até o fim. Então, foi, de um lado, o ensino e o estudo inicialmente da sintaxe da língua portuguesa, depois leituras que eu fiz por minha conta no campo da Filosofia da Linguagem, da Psicologia da Linguagem, que me levaram um dia a me defrontar com o problema da comunicação. Foi, portanto, esse tipo de estudo, de reflexão e de prática, ao ensinar sintaxe nos cursos de secundário daquela época, no Recife, que me levaram a isso. De outro lado, foi o meu casamento com Elza (que era professora primária; tinha sido "jardineira", isto é, professora de jardim da infância; depois passou para a etapa de alfabetização de crianças, de iniciação ao estudo da linguagem, e depois ficou diretora de grupo), que, juntando-se à minha prática docente, em língua portuguesa, e à minha preocupação com o problema da comunicação, me levou a uma reflexão, a uma curiosidade em torno dos problemas da educação.

Agora, a prática, verdadeiramente importante, no campo da educação, eu comecei a ter no momento em que fui convidado para trabalhar num organismo que você deve conhecer de nome pelo menos, o Sesi (Serviço Social da Indústria), em Pernambuco. Eu fui convidado para trabalhar no setor de educação desse organismo assistencial. E foi exatamente a minha prática aí, através da divisão de educação do Sesi, que eu passei imediatamente a dirigir, que me ofereceu uma experiência extraordinária, que foi a de trabalhar com as professoras das escolas que eu dirigia, e com as famílias operárias, com quem eu discutia uma vez por mês problemas da educação dos filhos.

Então, a minha curiosidade pelos problemas de educação coincide, exatamente, com a possibilidade prática que eu tive de um que-fazer educativo, que vinha das bases mesmas. Quer dizer, eu passei a fazer uma reflexão crítica no campo da pedagogia, mas em função de uma prática muito concreta que eu estava tendo com a massa proletária, com o povo, com as famílias dos trabalhadores urbanos. E essa coisa foi aumentando, crescendo, porque depois o Sesi foi-se estendendo, e então eu passei a trabalhar também na zona da mata, em Pernambuco, atingindo trabalhadores de usina, por exemplo, entrando em contato com camponeses. O fato é que eu não me limitei só a uma experiência urbana no Recife; eu penetrei no interior do Estado.

- L. — E o que você fazia aí, especialmente? Orientava os pais na educação das crianças? Como?
- P. — Eu dava seminários de avaliação semanais com as professoras, e fazia reuniões mensais com as famílias, dentro do que se continua chamando hoje “círculo de pais e professores”. E desenvolvi um trabalho enorme. Até hoje não escrevi sobre essa experiência, mas ela me serviu de base no trabalho posterior no campo da educação de adultos. Eu me lembro que nessa época eu escrevi um artigo, cujo título era “Os círculos de pais e professores, um capítulo da educação de adultos”. E agora eu me lembro disso... Preciso até ter isso para reler, para ver o que eu disse aí...
- L. — Onde você publicou, num jornal?
- P. — Num jornal, em Pernambuco. Mas eu desenvolvi, então, uma série de técnicas para essas reuniões. Foi, na ver-

dade, uma aprendizagem enorme. Quando eu hoje penso nessa etapa, e lembro do esforço que eu fiz, lembro também como é difícil às vezes você superar certas ingenuidades que, no fundo, são expressões ideológicas, que revelam uma certa posição de classe, e que custa para você reconhecer. Agora, falando com você, eu me lembro, por exemplo, de que uma vez eu estava muito preocupado com o problema dos castigos físicos. Então eu fiz uma investigação (sem muito rigor, porque não era necessário e felizmente não houve), escutando os pais, em torno de como eles se relacionavam com os filhos, em várias zonas do Estado de Pernambuco. Encontrei coisas muito interessantes. Por exemplo, a ausência absoluta de castigos físicos nas zonas praieiras. A coincidência entre a ausência de castigo físico, ausência de repressão e uma certa mitologia da liberdade. Um negócio extraordinariamente bonito! Vi, por exemplo, uma criança que, quando eu lhe perguntei por que não ia à escola há mais de uma semana, me respondeu: “porque sou livre”. Exatamente como o pai respondia em outras ocasiões. Se você perguntava ao pai: “você gostaria de mudar de profissão? gostaria de fazer outra coisa, em vez de ser pescador?” Ele respondia: Não. E, se perguntava por que não? A resposta era: “porque sou livre”. O horizonte marítimo dá assim uma sensação de ausência de limites à vida arriscada do pescador. E como se ele, arriscando-se como se arrisca diariamente no mar, ultrapassando o que eles chamam o “mar de fora”, fossem donos da sua vida totalmente. Na verdade, são exploradíssimos. Não são livres coisa nenhuma.

Mas encontrei coisas engraçadas. Por exemplo, numa cidade de Pernambuco, que tinha uma indústria muito grande de sapatos, o instrumento fundamental, preferido, para bater nas crianças, era o couro. Claro que tinha que ser...

Mas esse inquérito que eu fiz foi um negócio também dramático. A quantidade de pais que usavam castigos duros era enorme.

Depois que nós apuramos os resultados da pesquisa, eu fiz um vasto trabalho com essas famílias todas, discutindo o problema dos castigos, e aí é que eu cometi uma

série de reais ingenuidades. Eu me lembro hoje do tipo de análise que eu fazia, citando até Piaget, imagine, o famoso suíço! E, nas minhas análises, eu esquecia, eu não via, o forte condicionamento material, as condições físicas, materiais, em que viviam as famílias. Que provocavam nos pais a *necessidade* inclusive de baterem nos filhos. Não era desamor deles não, de maneira nenhuma. Era impossibilidade...

Eu nunca me esqueço de um discurso maravilhoso que eu ouvi de um homem, quando, em uma dessas noites de reuniões, eu discutia, explicava o problema dos castigos, da violência, etc. Então o homem levantou-se e disse: "Bem, ouvimos a palavra bonita do doutor; agora eu queria dizer umas coisas. Doutor, eu não sei onde é que o senhor mora, mas sou capaz de dizer assim, aqui, de descrever a casa do senhor. E vou fazer isso. Se eu estiver errado o senhor diz." Então, ele começou a descrever realmente a casa; o número de quartos (perguntou quantos filhos eu tinha, eu disse), distribuiu os filhos e as filhas dentro da casa, perfeitamente, com as caminhas para cada um. Tudo exato. O jardinzinho na frente... E, então, disse: "Viver assim é formidável. O sujeito que mora desse modo, com os filhos dormindo, comendo, tem condições de ter diálogo. Não precisa dar pancada não. Mas o sujeito que mora como nós... (aí descreveu a precariedade do mocambo dele), e que é acordado às 4 horas da manhã, com o apito da fábrica, que acorda o bairro inteiro, chamando os homens para o trabalho, e que vai trabalhar, e que não tem comida; que, quando volta de noite, cansado, encontra os filhos com fome, que precisamente porque não comeram estão inquietos, endemoniados... mas o pai precisa dormir para poder acordar no outro dia às 4. Então, só dando pancada..." E acabou dizendo: "Olhe, doutor, nós não fazemos isso porque não queremos bem os nossos filhos, não. É porque não podemos."

Esse discurso, que eu ouço ainda hoje, na linguagem do povo, e que eu era capaz de repetir na mesma linguagem do povo, com a sua sintaxe, com a sua prosódia, esse discurso veio a me afetar tempos depois. Entende? A obviedade que o homem me falava não era para mim tão óbvia. Estou convencido hoje de que se tem de quebrar o óbvio, e expor a intimidade do óbvio. E, quando

você faz isso, descobre que o óbvio não é tão óbvio quanto se pensa. É óbvio para você, num certo momento, mas não é para muita gente.

Naquela noite, um dos meus educadores, o operário que descreveu a casa onde eu morava e a quem agora presto minha homenagem na entrevista que lhe dou, me punha em cima da mesa uma obviedade, e eu não fui capaz de entender. Só algum tempo depois é que vim a compreender o seu discurso.

Nesse sentido, então, a minha passagem por essa instituição, que foi uma das minhas universidades (nela eu tive vários pedagogos como aquele), me fez ver que só havia uma condição para que eu me tornasse um educador do povo; era assumir o papel de educando dele.

Bom, foi isso tudo, essa tão rica experiência, que me levou a uma reflexão pedagógica da qual até hoje eu não saí. E que, de um certo tempo para cá, se fez cada vez mais uma reflexão político-pedagógica. Uma das minhas ingenuidades, é bom dizer, no meu primeiro livro, foi o fato de que, ao escrever aquele relatório (meus livros são sempre relatórios), eu não explicitiei a natureza política da prática pedagógica. Eu não deixei claro isso. Daí certas ambigüidades que eu venho procurando aclarar em trabalhos mais recentes.

- L. — E o não deixar claro é porque você não tinha claro?
- P. — Exato. Não é que eu estivesse querendo esconder. É que, na verdade, no fundo eu continuava marcado ainda por uma deformação universitária. A deformação da chamada neutralidade da ciência, neutralidade da pedagogia. "O papel da educação é formar a humanidade." E o que é *formar*? E o que é *humanidade*? Quer dizer, essa coisa toda marca a gente. E, de vez em quando você sente que isso está lá. Então, no meu primeiro livro (porque, na *Pedagogia do oprimido* não, acho que aí está tudo mais claro) é isso que acontece.
- Antonio — Quero fazer uma observação. É curioso como você, por exemplo, quando conta o seu diálogo com o menino, filho do pescador, e comenta a sua expressão "sou livre", você explica a liberdade em função do elemento marítimo, que daria essa capacidade de apreender a liberdade... a amplitude do mar, etc. ..., esquecendo o que você mesmo

insiste em outros exemplos, o elemento material que condiciona essa idéia. Porque os pescadores são livres na medida em que eles determinam quando vão trabalhar. Isto é, é o seu trabalho que determina uma certa concepção da liberdade, ao contrário do camponês, que está obrigado a ir, porque seu patrão lhe ordena. Quer dizer, que o pescador é fundamentalmente livre de si mesmo, porque vai pescar quando quer. É o chefe de si próprio. Isso quando o pescador não é operário, naturalmente.

- P. — Exato. Aceito a crítica completamente e te agradeço. Minha interpretação primeira não explica, na verdade. O que me parecia estar sendo uma explicação teria que ser explicada, e a explicação primeira é essa que você dá. A explicação do trabalho, realmente...
- L. — Você deu uma explicação que é aquela que se costuma dar também para justificar toda a mitologia do gaúcho livre, que sai montado em seu cavalo, sem hora marcada, tendo o horizonte pela frente...

Agora, eu acho que o espaço faz parte das condições de trabalho. Isso, por exemplo, do pescador ou do gaúcho, dá margem a toda uma mitologia, certo. Mas, por outro lado, é um suporte material importante...

- A. — Sem dúvida. Mas o problema é que, na medida em que o separa do conceito de trabalho, isso aparece como um elemento abstrato. É importante enquanto você o insere no conceito de trabalho e o considera como uma expressão do trabalho, o que é muito diferente...
- P. — Você tem razão.
- L. — A segunda pergunta dizia respeito à sua situação entre as modernas correntes da pedagogia... (não-diretívismo, Freinet...).
- P. — No que diz respeito a Freinet, eu tenho a maior admiração por ele, por sua prática. Inclusive, quando eu trabalhava no departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife, nos correspondíamos muito com a associação francesa que reúne os "discípulos" de Freinet. E permutávamos material.

Mas, ainda quando me sinta interessado por tudo isso, a minha grande preocupação é pensar, tanto quanto eu possa, a prática em que eu estou envolvido. É tentar

compreender cada vez melhor a prática, através de uma reflexão crítica sobre ela. No sentido, então, de melhorar a futura prática. Estou convencido de que a melhor maneira que a gente tem de pensar certo é pensar a prática, compreendida como prática social.

Mas é claro que, além disso, você tem que pensar outras práticas, e a teoria de outras práticas. Quanto à não-diretividade com que, de vez em quando, me identificam, me parece interessante aclarar algo. E a melhor maneira de fazê-lo, talvez, seja desenvolver algumas considerações em torno das relações educador—educando e da educação como ato político e ato de conhecimento. Problemas cuja forma de encarar, creio, me situam numa perspectiva diferente.

Para mim, a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, o que coloca o problema de perguntar o que é conhecer, como conhecer, em favor de quem, contra quem conhecer; em favor do que, contra que conhecer. Nesta série de perguntas se revela a impossibilidade da neutralidade do ato de conhecer, portanto, da educação. Enquanto ato de conhecimento, a prática educativa tem necessariamente que implicar na existência de sujeitos que conhecem (cognoscentes) e de um objeto cognoscível (que pode ser conhecido). Esses sujeitos que podem conhecer e que querem conhecer são exatamente o educador, de um lado, e o educando, de outro. Ora, isso elimina a possibilidade da anulação completa do educador. E evita também que se caia na exageração, por exemplo, de uma auto-educação exclusiva. Reduzir toda a educação a uma auto-educação significa demitir totalmente do processo educativo, do processo do conhecimento, a figura do educador. Para mim, não; para mim o educador, enquanto um dos sujeitos que conhecem, é indispensável à prática pedagógica, que só se completa, contudo, na medida em que tem, do outro lado, o outro sujeito do conhecimento, que é o educando. Por isso mesmo, então, é que o educador é educador-educando, e o educando, educando-educador, como eu digo na *Pedagogia do oprimido*. O objeto de conhecimento medeia os dois. Se põe entre os dois. Essa colocação afasta tanto uma postura autoritária, em que o educador seria o possuidor do objeto de conhecimento, que ele transferiria ao educando, quanto uma pos-

tura espontaneísta, que anularia o papel do educador e deixaria o educando entregue a si mesmo, no ato de conhecer. Espontaneísmo que é tão mau aí como na dimensão mais ampla da política.

- L. — Havia uma pergunta curta em que eu pedia notícias de um primeiro livro seu, anterior à *Educação como prática da liberdade*...
- P. — Essa é uma tese, mas que, no fundo, eu reformulei e de que saiu *Educação como prática da liberdade*. Tem aí 3 capítulos; o 2.º e o 3.º, resultantes da prática, são novos. O primeiro era anterior, e eu refiz.
- L. — A outra pergunta, sobre as críticas que lhe são feitas, e as suas "ingenuidades", você já respondeu, de certo modo...
- P. — Haveria muitas outras, sabe; só que eu não seria capaz de dizer, no momento, assim... É claro, há sempre momentos de ingenuidade. O importante é você estar atento a que pode estar sendo ingênuo, a que foi ingênuo. Eu não tenho a pretensão de escrever nunca um trabalho que seja completamente imune a certas ingenuidades. Agora mesmo, nesta conversa, Antonio me flagrou facilmente numa postura, numa interpretação que não corresponde exatamente ao tipo de "approche" que eu tenho. Mas eu disse. Vamos admitir que ele não estivesse aqui, que não tivéssemos tido esta conversa, e que eu fosse escrever sobre isso. Possivelmente eu teria dito aquilo no papel. No fundo, essa é uma reflexão tão velha aqui dentro, que me marcou quando aqueles meninos respondiam daquela maneira, que eu dava aquele tipo de resposta ao problema e, hoje, tantos anos depois, eu saio com a mesma. E sou flagrado na minha ingenuidade, em 10 minutos.

Nos últimos textos mesmo, sobre a Guiné-Bissau... Ainda não tive tempo de me reler, para ver meus momentos de ingenuidade, mas tem que ter. À vezes você fica tão empolgado que idealiza. Apesar do espírito crítico com que fui para a Guiné, eu devo ter idealizado, em certos momentos. O que é uma ingenuidade também...

- L. — Agora entra num problema que me interessa de perto, em que se agrupam duas ou três das questões seguintes: o problema da relação entre o método e a teoria, ou a vi-

são de mundo que está por trás do próprio método, condicionando-o de certa maneira.

A essa pergunta, tal como eu a formulei, Antonio fez uma observação crítica que eu vou ler, para que você a leve em consideração também na sua resposta. Quando lhe mostrei as questões, ele colocou a seguinte crítica à margem da questão n.º 5: "O método, ao que parece, tem infinitas possibilidades de ser utilizado. Não existe "o método", mas estas infinitas possibilidades que o fazem ser método. O método não se desvirtua; serve historicamente aos interesses de classes ou camadas sociais."

- P. — Isso é um negócio meio complicado, realmente. É preciso, porém, deixar claro que, no momento em que certos grupos ou certos governos começam a trabalhar com alfabetos, desenvolvendo uma prática na qual se procura esconder, escamotear a verdade do real, do concreto — não importa que esses grupos ou esses governos usem palavras geradoras e até façam certas referências a mim —, não estão me recriando. Estão enganando.

As possibilidades de ser recuperado pela direita, e, às vezes, por uma direita não muito consciente de ser direita, começaram a preocupar-me intensamente depois da minha passagem pelo Chile, porque até então eu não tinha tido essa prática. Depois passei a ter. Então comecei a me ver também distorcido nos Estados Unidos. Comecei a ler ensaios sobre mim, que não tinham nada que ver comigo; expressavam a leitura que o autor fazia de mim. Leitura dele. Porque, ideologicamente, quando você lê um livro, nem sempre lê o que o autor escreveu, mas o que você gostaria que ele tivesse escrito.

Comecei a ficar preocupado, por exemplo, com o uso da palavra conscientização. O desgaste que essa palavra sofreu na América Latina e, depois, aqui, na Europa, foi tal que há cinco anos ou mais eu não a uso. Em artigos meus de 5 anos para cá não aparece uma vez. Passei a fazer uma denúncia disso a nível mundial. O que eu chamava de desmistificação da conscientização. Então, comecei a refletir sobre isso e, na medida em que me relia, fui percebendo uma certa responsabilidade em mim também, na explicação do processo de recuperação de que era objeto. E esta responsabilidade estava na obscuridade de certos passos de meus trabalhos primeiros.

Estava na falta de uma maior definição político-ideológica, de uma clarificação maior de minha opção política. Neste esforço de clarificação continuo ainda hoje. E é ele o que vem tornando mais difícil que eu seja recuperado. Porque a clarificação que eu venho fazendo, em trabalhos mais recentes, da minha opção política não permite certo tipo de jogo manhoso. Na medida em que comecei a definir melhor, por exemplo, o que é que eu entendia por humanismo, para evitar que essa palavra se esvaziasse numa dulcificação puramente idealista, diminuiu a possibilidade de ser recuperado. Então não é que eu renuncie à postura humanista. De maneira nenhuma. Mas o que é preciso é definir melhor o que se entende por humanismo.

- L. — Me parece que, nas *Cartas à Guiné-Bissau*, por exemplo, está mais claro o que você entende por oprimido, do que na *Pedagogia do oprimido*.
- P. — Creio também. Da mesma forma como a *Pedagogia do oprimido* iluminou certos pontos mais obscuros dos trabalhos anteriores. Escalereceu melhor certos conceitos. Por isso mesmo é que as críticas que se fundam no conhecimento de um ou de outro de meus trabalhos não me parecem justas. Afinal, não morri ainda...
- A. — Com respeito a isso, eu li seus 3 livros, *Educação como prática da liberdade*, *Extensão e comunicação* e *Pedagogia do oprimido*. Infelizmente não li o último, da Guiné. E, justamente, eu via em seus trabalhos essa falta de análise sociológica mais profunda. A utilização, por exemplo, do conceito de "oprimido", muito abstrato. Inclusive se pode usar o conceito de classe social também de maneira abstrata.
- P. — Exato. Exato.
- A. — O problema é definir como esses conceitos trabalham na realidade. Vê-los funcionar na realidade; que correspondam a uma realidade que é complexa. Sem dúvida, há uma superação, na medida em que, em seus livros (eu os li cronologicamente), vão aparecendo mais os conceitos sociológicos que correspondem mais à realidade. Entretanto, eu creio que ainda não se alcançou a precisão necessária. E isso está ligado ao problema de aparecer

pouco ou abstratamente, a questão da luta de classes, necessária a uma visão sociológica mais científica. Há análises que parecem justas, mas que são bastante abstratas e que talvez se expliquem um pouco pelas leituras que você utiliza. Por exemplo, a mesma crítica pode-se fazer — e muito mais, sem dúvida, porque aqui há um processo de busca da realidade, com uma conceptualização muito mais precisa — à citação de Eric Fromm, por exemplo, que é bastante abstrato. Ele trabalha "o homem".

- P. — Exato. Exato.
- A. — Análises que são interessantes, mas que são abstratas... Por isso tudo é importante o que você acabou de dizer, sobre o seu esforço de clarificação de certos conceitos, que no fundo é um esforço de aproximação cada vez maior da realidade...
- P. — Isso é, pelo menos um esforço eu faço. Tenho a impressão de que nas *Cartas à Guiné* há pontos em que as coisas ficam muito mais claras, como também em uma entrevista, de que gosto muito, desculpem a falta de modéstia, que dei há 5 ou 6 anos atrás ao IDAC, e que saiu anexada à edição francesa da *Pedagogia do oprimido*, e constitui um dos textos de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, publicado pela Paz e Terra. Esta entrevista responde um pouco a certas críticas que me eram feitas. Nela faço uma análise do caráter político da conscientização, falo no problema da consciência de classe e das relações da massa com a vanguarda. Gosto deste texto. Acho que ele clarifica certas coisas. Em última análise, a mim me agrada a crítica radical que, embora dura, é feita para clarificar-me.
- A. — Em todo caso, a crítica que lhe faço não é tanto para clarificá-lo, a você, mas a mim. Porque eu trabalho com história das idéias. Interessa-me particularmente a transmissão das idéias nas sociedades dependentes. E como se realiza a difusão das ideologias, sobretudo numa prática tão extraordinária como a de ensinar. Nesse sentido, me interessa aclarar algumas coisas, porque me esclarece a mim. Por exemplo, hoje, no trem, eu vinha lendo um artigo sobre o pensamento de Gramsci, com respeito à ciência e à técnica, e, então, como tinha lido os seus livros, vinha pensando nessa relação "técnica peda-

gógica—ciência pedagógica”, que estão ligadas e nas quais necessariamente se tem que dar uma visão de mundo (atrás do ensino há uma ideologia).

Gramsci dizia, quando explicava a ciência, que ela tem dois elementos que vão sempre unidos, um elemento objetivo que escapa à divisão das classes, e outro elemento que se vê historicamente junto, mas que se pode separar na medida em que se lhe aplica outro. Ou seja, se há uma ideologia que utiliza determinada metodologia, outra ideologia pode utilizar essa mesma metodologia. Estive pensando, então, em todas essas técnicas, que são extraordinárias (palavras geradoras, temas geradores, etc.), se elas não permitem a aplicação de ideologias diversas, para dar concepções de mundo distintas.

- P. — Eu acho que sim.
- L. — Mas, ao mesmo tempo, é discutível. Lembro de uma dissertação de mestrado que vem resenhada na revista *Educação e Sociedade* n.º 1. Eu não li a tese, só vi a resenha, mas trata-se de uma análise do método de alfabetização do Mobra, em relação ao método Paulo Freire. A autora chega à conclusão que, embora certas técnicas sejam as mesmas, o método não é o mesmo, porque a teoria que está por trás também não é a mesma. Ou seja, quando se quer unicamente ensinar a ler, sem desenvolver uma percepção crítica do que se lê e do que se vive, parece impossível utilizar o método que você propõe até as últimas consequências.
- P. — É, aí eu também preferiria fazer algumas distinções. Não sei se vocês concordariam comigo. A mim me preocupa muito mais clarificar essa questão do método e me situar em relação a ele, enquanto *método de conhecer*. E não enquanto *método de ensinar*. É uma questão epistemológica. E que, sendo epistemológica, é política e ideológica, é política e ideológica também. Então o que ocorre é o seguinte, para usar a explicação que você deu, de Gramsci. Você pode ter um “*approche*” determinado, que implica numa postura ideológica e política e num procedimento epistemológico, e, por outro lado, usar outro, que implica em outra. Em lugar de você ter, por exemplo, um procedimento epistemológico dialético, você tem um procedimento epistemológico mecânico. Isso significa que os sujeitos envolvidos no ato de conhecimento

deixam de ser sujeitos curiosos que refazem o conhecimento, para ser sujeitos entre os quais se estabelece uma relação de tal modo que um, mecanicamente, deposita o conhecimento, e os outros, mecanicamente, recebem o conhecimento. Essa epistemologia implica numa ideologia dominante, enquanto o que estou defendendo coincide com uma ideologia libertadora. Não?

- A. — Estou de acordo, mas, se tomarmos, por exemplo, a experiência de Platão; ele também fazia participar...
- L. — É diferente...
- A. — Fazia participar em uma dialética idealista. Claro que está aí a concepção do conhecimento em Platão, que é uma lembrança que está em cada um. Mas, de algum modo, no povo também estaria tudo... O povo teria essa capacidade extraordinária, como se aqui, também, o povo fosse depositário da verdade. Agora, eu me pergunto, se usar a palavra dialética, se nessa visão dialética do educando-educador e do educador-educando, se não há nisso uma possibilidade de errar também?
- P. — Claro.
- A. — E se apesar de toda essa prática não se pode chegar a resultados realmente errôneos...
- P. — Sim, mas é preciso saber o grau de erro, e em que sentido ele se dirigiria. É muito mais fácil que você erre, ao nível de um comportamento e de uma prática em que o educador perfila o objeto, depois o transfere para ser puramente recebido, sem ser recriado; memorizado, sem ser aprendido (o mal não é a memória, mas a memorização que se dá antes da apreensão do objeto a ser memorizado. Todo ato de conhecimento verdadeiro necessariamente implica na memória. Memorizar o objeto. Mas, para memorizá-lo, é preciso apreendê-lo). A memorização que se faz ao contrário é a mecânica, em que você memoriza o perfil do objeto, sem apreendê-lo. Se o procedimento do educador é o de perfilar o objeto, o de descrevê-lo para que os educandos o memorizem, creio que é mais fácil convencer os educandos, por exemplo, de que este cinzeiro é um prato, do que se seu procedimento, pelo contrário, é o da indagação, o da reflexão crítica em torno do objeto.

- A. — Concordo, mas esse é um exemplo, digamos, por demais simples. . .
- P. — Mas você pode transferir esse exemplo para outro, o conceito de classe social, digamos. . .
- A. — Exato. Agora é um exemplo muito mais complexo. E as coisas se complicam. A metodologia pode ser usada, por visões de mundo, por exemplo, uma marxista, outra cristã. Então, eu me pergunto, se não entram em contradição ao usar a mesma metodologia, a educação recíproca, a prática, a interrogação diante do objeto, etc. Porque em última instância permanece um problema ideológico, de visão do mundo, que deve colocar-se não só em relação ao que educa, mas também em relação à tradição dos educandos. Se eles têm uma formação cristã, por exemplo, é difícil que cheguem a colocar e aplicar uma concepção científica. . . porque essa formação não é científica, é preciso superá-la para chegar à visão de mundo marxista. . .

Pergunto-me, então, se não há aí contradições ideológicas, utilizando a mesma metodologia, mesmo com visões de mundo bastante progressistas.

- L. — Não concordo com Antonio, quando ele diz que há uma atribuição de verdade ao povo, neste caso, como no caso de Platão. Em Platão é diferente; a verdade está com o mestre e isso, de certa forma, é escamoteado, com uma farsa dialógica. Sócrates coloca as perguntas sabendo onde vai conduzir, passo a passo, o seu discípulo. Este é um boneco em suas mãos. Há toda uma condução; chega-se aonde o mestre quer por puro exercício de lógica.

Mas, nesse caso, talvez o que não esteja suficientemente claro é em que consistiria, segundo Paulo Freire, a especificidade do que Freinet chamaria "la part du maître". Papel do mestre que Paulo tentou clarificar melhor, quando traçou as diferenças entre ele e os não-diretivos.

- P. — Acho fundamental o papel do educador. É o papel da vanguarda.
- L. — Isso parece ficar mais claro nos exemplos mais atuais, nos trabalhos concretos e recentes, como nas *Cartas à Guiné-Bissau*. Por exemplo, quando você fala da atuação político-pedagógica de Amílcar Cabral, que, ao en-

frentar-se com indivíduos que tinham concepções de mundo míticas, sabia que não se tratava de impor a explicação racional dos fenômenos, mas de, através de um diálogo entre essas duas visões, chegar à visão racional, sem impô-la de fora para dentro. Mas havia, desde o início, a intenção de levar lá.

P. — Claro.

- A. — Concordo, mas o problema é que há 2 ou 3 concepções de que se pode partir, e que pretendem transformar a realidade. Há uma visão racional da realidade, há uma visão científica da realidade, que é a marxista; há outra, a cristã, que utiliza o marxismo, se queres, mas que sem dúvida se separa dele, em última instância, e há a concepção cristã "tout court".

- P. — Qualquer que seja a posição que o educador tenha diante dessas 3 possibilidades, não pode ser um espectador do processo. Ainda quando não pretenda ser um domesticador do educando, ele tem, às vezes, que dar o primeiro chute. Por exemplo, isso eu acho que vocês vão ver muito claramente nessa coleção de textos para o processo de educação de adultos em São Tomé, onde não há dirigismo, e onde não há espontaneísmo de maneira nenhuma.

Neste, que é o livro básico do alfabetizando, que se completa por um outro caderno de exercícios, e que, não por acaso, se chama "Praticar para aprender", e neste outro, para a pós-alfabetização, que se chama "2.º caderno de cultura popular, nosso povo, nossa terra, textos para ler e discutir".

Eu escrevi aí, nesse caderno para a pós-alfabetização (a ser utilizado depois que eles dominam os dois primeiros, ao cabo de 7 meses), uma série de textos que têm que ver com a realidade do país (e pus a gramática dentro, o estudo das categorias gramaticais, como instrumento do desenvolvimento de um pensamento crítico). Vou ler os temas, para vocês terem uma idéia, e alguns pequenos textos. Eles são sempre em letras grandes, um tema em 2 ou 3 pequenos textos de 2 ou 3 meias páginas, porque é para quem recém aprendeu a ler. O primeiro chama-se "O ato de estudar" (dividido em A e B).

- L. — Um dos seus textos que eu mais gosto também tem esse título. Saiu em *Ação cultural para a liberdade*. Esse aí

deve ser adaptação daquele, ao nível dos educandos de São Tomé.

- P. — Exato. É aquele, ao nível do povo.
- L. — Aquele texto deveria ser dado sempre para os alunos do 1.º ano da universidade, pelo menos. Que aí chegam sem saber estudar.
- P. — Aliás, em Genebra, há 6 anos há um professor que dá sempre esse texto, como primeiro do ano, aos alunos. E eu o dei na Universidade de Harvard. Este é o mesmo, adaptado ao nível da pós-alfabetização. Vou ler, se vocês não se importarem. É curto: "Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela, às vezes mais do que escorregar os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam a transportar, numa camioneta, cestos cheios de cacau, para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam, desceram da camioneta, olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram a pé uns dois metros de lama, defendidos pelas suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham de resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas nas escolas. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema."

Esse é o primeiro. O segundo diz: "Essa atitude séria e curiosa, na procura de compreender as coisas e os fatos, caracteriza o ato de estudar. Não importa que o estudo seja feito no momento e no lugar do nosso trabalho, como no caso de Pedro e Antônio, que acabamos de ver. Não importa que o estudo seja feito noutro local e noutro momento, como o estudo que fazemos no círculo de cultura. Em qualquer caso, o estudo exige

sempre essa atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que analisamos. Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade, se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. Que seria da produção de cacau naquela roça se Pedro e Antônio tivessem desistido de prosseguir o trabalho por causa do lamaçal? Se um texto, às vezes, é difícil, insiste em compreendê-lo, trabalha nele como Antônio e Pedro trabalharam em relação ao problema do lamaçal. Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e recriar e não repetir apenas o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário. Vamos estudar."

Nas tais cartas de que falei a vocês eu discuto como trabalhar com isso. São cartas dirigidas à equipe de educadores, sobre como discutir esses textos no círculo.

Depois desse, vem outro, que se chama "A reconstrução nacional" (a - b - c). E, depois, "Trabalho e transformação do mundo" (a - b), em que digo que Pedro e Antônio, de novo Pedro e Antônio, derrubaram uma grande árvore, cortaram a árvore em troncos, depois os troncos em tábuas, e com as tábuas fizeram um barco. E aí mostro que, em primeiro lugar, Pedro e Antônio sabiam, antes de derrubar a árvore, o que iam fazer. Já tinham na cabeça o modelo do barco. Algo dito por Marx, em seu estudo sobre o trabalho, posto aqui, sem citar Marx, em linguagem de povo. Para concluir que os seres humanos transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam. São 3 textos sobre isso, mostrando o que é a cultura, o mundo da natureza, etc. Depois vem "A luta da reconstrução nacional", "A sociedade nova", "Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo", "Trabalho manual e trabalho intelectual" e "A prática nos ensina". Depois vem um texto que eu gostaria de ler para vocês, para que vejam em que nível está. Eu ainda acho um pouco difícil, mas reduzi sem simplificar demais. Chama-se "O processo produtivo":

- A) "A madeira para as tábuas com que se fazem portas, janelas, mesas e barcos, acha-se em seu estado bruto nas árvores das florestas. O ferro de fazer manchão,

enchadas, foices, acha-se em seu estado bruto debaixo da terra. Os seres humanos, com o seu trabalho, transformam as matérias brutas, fazendo com elas matérias-primas. As matérias brutas (como o ferro debaixo da terra e a madeira nas árvores) e as matérias-primas (como o ferro já trabalhado e a madeira já preparada) chamam-se objetos de trabalho. A terra a ser preparada para o cultivo do arroz é um objeto de trabalho. As árvores a serem derrubadas para com elas se fazerem tábuas são objetos de trabalho, as tábuas, a serem transformadas em mesas, cadeiras, portas e janelas, são objetos de trabalho."

- B) "Para transformar a matéria bruta em matéria-prima e para produzir algo com a matéria-prima, precisamos de instrumentos. Precisamos de máquinas, de ferramentas variadas, de transporte. Estas coisas de que precisamos para produzir, isto é, os instrumentos, as ferramentas, as máquinas, os transportes chamam-se meios de trabalho. O conjunto das matérias brutas, das matérias-primas e dos meios de trabalho chamam-se meios de produção. Assim, são meios de produção numa roça as terras de cultivo, as matérias brutas, as matérias-primas, os instrumentos, as ferramentas, os transportes."
- C) "Já vimos que, se não fosse o trabalho, as árvores não se transformariam em tábuas, nem o ferro, em estado bruto, viraria lâmina. Isso tudo se faz por causa do trabalho humano, por causa da força de trabalho. Os meios de produção e os trabalhadores constituem o que se chamam forças produtivas de uma sociedade. A produção resulta da combinação entre os meios de produção e a força de trabalho. Para compreender uma sociedade é importante saber de que modo se organiza o seu processo produtivo. É preciso saber como se combinam os meios de produção e a força de trabalho. É preciso saber a natureza das relações sociais que se dão na produção. Se são relações de exploração ou se são relações de igualdade e de colaboração entre todos. Na época colonial, as relações sociais de produção eram de exploração. Por isso, tinham de ser violentas. Os colonialistas apoderaram-se dos meios de produção e da nossa força de trabalho. Eram donos absolutos das

terras, das matérias brutas, das matérias-primas, das ferramentas, das máquinas, dos transportes e da força de trabalho dos trabalhadores. Nada escapava ao seu poder e ao seu controle. Quando falamos hoje em reconstrução nacional para criar uma sociedade nova estamos a falar numa sociedade realmente diferente. De uma sociedade em que as relações sociais de produção já não serão de exploração, mas de igualdade e colaboração entre todos."

Depois disso, os outros textos são: "A ação de transformar", "Povo e cultura", "A defesa da nossa cultura", "Pensar bem", "O nosso jornal, o jornal do povo", "A rádio nacional", "A saúde", "É melhor prevenir do que remediar", "A avaliação da prática", "A planificação da prática", "Exercitar o planeamento de uma ação", "O homem novo e a mulher nova", "O homem novo, a mulher nova e a educação". Finalmente, o vocabulário no final do livro, precedido desta nota: "Neste vocabulário encontra o significado de algumas palavras, ou de grupos de palavras, que aparecem nos diferentes textos deste caderno. Ele é uma ajuda de que te podes servir no teu esforço de compreender os textos, que são textos para serem estudados e não para serem simplesmente lidos, como se fossem puras lições de leitura. O vocabulário sozinho não resolve as tuas dificuldades. Tu tens de trabalhar também para compreender o próprio vocabulário."

Além desse aí, estamos com dois cadernos que estão ficando prontos. Um que se chama "3.º caderno de cultura popular — Nosso povo, nossa terra: trabalho, produção e conta". É uma introdução à aritmética. Em lugar de ser, por exemplo, "1.º livro de aritmética", é "trabalho, produção e conta". Vê-se a intenção que está por trás do título. Eu escrevi a introdução, dizendo só duas coisas: primeiro, que o povo já sabe fazer conta, porque trabalha; segundo, que as contas têm que ver com a política. Então, mostro que multiplicar, dividir, somar e diminuir, do ponto de vista da política colonial é uma coisa, e que as mesmas operações são outra coisa, do ponto de vista da política atual.

Depois, vem um outro caderno, que se chama "Nosso povo, nossa terra: trabalho, produção, cultura e saúde". Foi feito por uma médica de lá. Eu escrevi só a

introdução, no fundo mostrando a relação entre o modo de produção e a saúde, sem falar, é claro, em modo de produção. Mostrei que há uma relação indiscutível entre as condições da realidade material da sociedade e a cultura que expressa essa realidade e a condiciona também. Então, a visão da saúde está aí nessa dialética entre infra e supra-estrutura. E o texto mesmo da saúde, em torno de doenças básicas do país, que a doutora perfilou.

Agora, estamos trabalhando em outros cadernos sobre a produção agrícola do país. E estamos querendo, com os ministros, fazer um livrinho desses sobre cada ministério. No fundo, o que estamos querendo propor é uma espécie de Introdução à Teoria Geral do Estado, para o povo se apoderar de como a sociedade se organiza em Estado, e desmitificar o Estado também, que tem sido um dos problemas fundamentais de todas as revoluções. Nenhuma delas teve ainda condições de pôr em prática a sugestão fundamental de Marx. Pelo contrário, o que elas todas têm feito é a fortificação do Estado.

Finalmente, planejamos ainda um caderno sobre as relações entre partido, governo e povo. E o último vai ser um caderno sobre a desmitificação da ciência e da tecnologia, o que vale dizer, a valorização da ciência. É um caderno para mostrar inclusive as relações entre o pensamento puramente opinativo e, posteriormente, o pensamento crítico; a relação entre a visão do mundo ingênua e a visão do mundo científica. A superação que esta faz da anterior. E que os cientistas não caem do céu; você entende o nível de desenvolvimento científico de uma sociedade pelo desenvolvimento de suas forças produtivas também.

Em 7 meses, eles dominam os dois primeiros, lêem e escrevem. E estamos pensando em um ano vencer essa pós-alfabetização. A partir de então, os cursos se diversificariam em campos de especialidades, em função da vocação do desenvolvimento do país.

- L. — As cartas, de que você nos falou, seriam discutidas também nesse nível, da pós-alfabetização?
- P. — Exato. As cartas foram escritas para os animadores culturais. Mas nós estamos pensando em, na metade do ano que vem, fazer um teste — entregar um volume das

cartas aos educandos, onde vão estudar a teoria da prática em que aprenderam a ler e escrever. E a política que está por trás disso.

A preocupação nossa é alcançar em pouco tempo uns 10% da população. O país é pequeno. A coisa depois vira bola de neve, e os 10% se transformam em pedagogos deles. E o povo assimilando a própria história.

- L. — Me parece mais claro agora algo que eu já tinha percebido vagamente nas *Cartas à Guiné-Bissau*: de certa forma esse seu trabalho atual deixa mais evidente que você foi até um certo ponto na teorização (e isto está ligado à pergunta sobre a sua evolução, a incorporação progressiva do marxismo, etc.), e que, de repente, você parou de teorizar. Isto é, não parou propriamente, deixou de se preocupar com a teoria explícita em seus livros, e partiu para pôr a teoria em prática num tipo de trabalho como esse de que você acabou nos fornecendo aqui uma boa amostragem. Eu sinto aí uma espécie de “silêncio teórico”, justamente quando você desenvolve todo um caminho em direção a uma coerência teórica maior, e à superação de um certo ecletismo que ainda havia na *Pedagogia do oprimido*.
- P. — É possível. Inclusive, agora, eu me coloquei uma tarefa...
- L. — No fundo, eu quero te perguntar até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época da *Pedagogia do oprimido*.
- P. — Exato. Justamente por isso que você chamou de “silêncio” (que, nas *Cartas à Guiné*, é rompido às vezes; há umas páginas aí que podem até estar erradas, mas que me agradam, e que colocam o problema que tem o povo, na sociedade revolucionária, de conhecer mais, e a tarefa do educador de, trabalhando com o povo, ajudá-lo a sistematizar o que ele já sabe, porque tem prática, trabalha, transforma), estou me impondo ou reimpondo a tarefa de escrever um livro (em que venho tomando distância destes 14 anos de exílio). Não é um livro de memórias, se bem que tenha memória, porque é claro que tem que ter. Mas aí eu me vejo no exílio, e estabeleço relações entre o exílio e o tempo anterior, um certo tempo anterior no Brasil, que explica o exílio. E em que vou pre-

tender responder a essa pergunta sua. Mas é claro que você não precisa esperar que o livro fique pronto. Eu posso dizer o mínimo aqui sobre a sua pergunta.

Talvez o que eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que eu acho expressa bem a minha experiência, é o seguinte: indiscutivelmente, eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: "Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?". Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários. Quer dizer, certo tipo de análise, como aquela do meu pedagogo que eu citei no começo, em que ele me chamava a atenção para as coisas materiais em que a sua consciência se formava e se reformava... Comecei a ver uma certa radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puta, esse cara é sério!

Não quero dizer que eu sou hoje um "expert" em Marx, ou que eu sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão.

- L. — E como você vê a conciliação dessas duas procuras?
- P. — Pois quanto mais eu me encontrei com Marx, direta ou indiretamente, tanto mais eu entendi os evangelhos que eu lia antes com uma diferente interpretação. Quer dizer, no fundo, Marx me ensinou a reler os evangelhos. Para muita gente, isso é absurdo. Para certos marxistas mecanicistas, que para mim não entenderam Marx, e que não só distorcem, mas obstaculizam o desenvolvimento do pensamento marxista, para esses eu sou um contraditório, e não vou deixar de ser jamais um idealista, representante de uma pedagogia burguesa. Para certo tipo de cristão mecanicista também, tão reacionário quanto esses pseudo-marxistas, eu sou um endemoniado contraditório.

Eu não vejo nenhuma contradição à minha opção cristã pretender uma sociedade que não se funda na exploração de uma classe por outra.

Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário.

NOTAS

1. Pesquisa que desenvolvo em Paris, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

2. Antonio Faúndez Rebolledo é doutor em Filosofia pela Universidade de Concepción (Chile), na qual foi professor, tendo exercido, entre outras funções, a de coordenador científico e diretor do Departamento de Filosofia Marxista do Instituto de Filosofia dessa Universidade. Foi esse cargo, aliás, que lhe valeu a saída da instituição e do país, depois do golpe. Atualmente mora na Suíça (Berne) e prepara uma tese de 3.º ciclo sobre "O positivismo francês no pensamento filosófico chileno", tendo como orientador o Prof. Jacques Leenhardt, da Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris).