

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Universidade e educação popular In: Educação Popular: experiências e reflexões ed.Piracicaba : UNIMEP, 1984, v.1, p. 5-21.

Educação Popular: Experiências e Reflexões

Caderno 1

Ano 1

julho de 1984



EDITORA



UNIMEP

APRESENTAÇÃO

Este caderno de "Educação Popular: experiências e reflexões" pretende trazer elementos para a discussão e sistematização de experiências em educação popular.

Uma área altamente conflitiva, mas igualmente fecunda é o da articulação entre intelectuais e povo, universidades e organizações populares. Trata-se de um espaço em que se levantam muitas questões, que merecem atenção e análise crítica. Os textos apresentados neste caderno trazem experiências e reflexões que surgem neste âmbito.

O primeiro texto relata a experiência do "Ciclo de Debates sobre educação popular" (realizado na UNIMEP, no segundo semestre de 1983, com a participação de Paulo Freire e cerca de trinta grupos diferentes) e apresenta uma análise de seu significado e das perspectivas abertas para a integração entre universidade e movimento popular.

O segundo texto, "Ninguém educa ninguém...", apresenta considerações críticas sobre uma experiência de alfabetização realizada pela Associação de Favelados de Piracicaba (ASFAP), com a assessoria do projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA) da UNIMEP.

O terceiro texto, "A pedagogia do oprimido e a resistência de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora" traz uma reflexão crítica a respeito do papel político-pedagógico destes intelectuais orgânicos retomando a "pedagogia do oprimido" a partir de sua perspectiva.

Esses textos pretendem oferecer elementos para grupos interessados e atuantes em educação popular refletirem sobre sua prática. E o caderno "Educação Popular: experiências e reflexões" é um espaço que se abre para esses grupos divulgarem suas reflexões e experiências. Espera-se que muitos outros artigos sejam elaborados e encaminhados para constituírem os próximos números.

Reinaldo Matias Fleuri

Prefácio à série de Cadernos de "Educação Popular: Experiências e Reflexões"

A série de cadernos de "Educação Popular: experiências e reflexões" tem uma grande importância no contexto atual, na medida em que abre um novo espaço para a sistematização de diferentes experiências que se vêm realizando no campo da educação popular.

Trata-se de uma iniciativa acadêmica em seu sentido mais autêntico, uma vez que tenta recuperar a vinculação entre a teoria e a prática. A teoria iluminando a prática mas, ao mesmo tempo, testando-se nos desafios que a prática nos coloca. A prática avançando na medida em que é sistematizada e orientada pela teoria. E a verdade, então, se manifestando neste avanço da prática.

De fato, os que, como nós, ao criticar o sistema educacional, criticam fundamentalmente o sistema capitalista que o informa, não podem estar indiferentemente distantes dos movimentos sociais populares que vêm de um certo tempo a esta parte reenchendo as ruas e as praças deste país de povo e de voz - de ação.

Muito da educação popular de que se falará em termos sistemáticos amanhã está se dando hoje na intimidade destes movimentos em suas lutas reivindicativas.

Neste sentido é que os textos, a serem publicados nesta série de cadernos, surgirão de reflexões e debates sobre as experiências destes movimentos em que, repetamos, se engendra muito da Educação Popular.

O estar próximos destes movimentos é um dos caminhos válidos para a realização de uma produção acadêmica em coerência com nossas opções políticas.

Paulo Freire

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

(a experiência do Ciclo de Debates sobre
Educação Popular na Unimep)

Reinaldo Fieuri *

Histórico

"Esta Universidade não é mais a mesma", diziam muitos após o I Seminário Internacional de Educação Popular, que teve lugar na Universidade Metodista de Piracicaba. Com efeito, esse seminário, que contou com a participação de delegações da Nicarágua, El Salvador, Bolívia e de várias regiões do Brasil, parecia ter estabelecido um marco na história da UNIMEP. Um marco caracterizado pela opção de ela se colocar, como universidade, a serviço do movimento popular. Prova disso eram os vários protocolos de intenções e convênios elaborados e assinados com entidades ligadas ao movimento popular latino-americano.

Entretanto, a repercussão internacional do Seminário não teve equivalente envolvimento da comunidade acadêmica da própria UNIMEP, cuja participação, por vários motivos, ficou num nível muito restrito. Sentia-se, então, a necessidade de se "refazer o seminário no interior da UNIMEP", a fim de que a comunidade universitária incorporasse o significado da opção avançada naquele evento e se dispusesse a reelaborar sua prática e suas estruturas em um novo projeto de universidade.

Uma das atividades sugeridas para se dar continuidade ao seminário foi a de se promover um Ciclo de Estudos com Paulo Freire, com o intuito de sistematizar as experiências realizadas ou a serem desenvolvidas com a participação da UNIMEP. A iniciativa foi assumida pelo Departamento de Educação, que elaborou um projeto, posteriormente discutido e aperfeiçoado pela Câmara de Extensão. A programação do Ciclo de Estudos foi ainda rediscutida e redefinida por um grupo de representantes de todos os setores, programas e associações da UNIMEP junto com Paulo Freire. Por fim, o Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa deu sua aprovação.

Nesta aprovação foram definidos os seguintes objetivos:

- 1) debater e estudar com a comunidade universitária as

* Mestre em Filosofia da Educação. Professor na UNIMEP e PUCSP

questões que se colocam na sistematização das experiências em educação popular realizadas com a participação da UNIMEP;

2) levantar subsídios para a definição das diretrizes quanto à participação orgânica da UNIMEP em educação popular;

3) contribuir para a implementação de novos projetos em Educação Popular (cf. Programa do "Ciclo de debates para a sistematização das exigências e diretrizes em educação popular").

A metodologia propunha que os vários setores da UNIMEP se organizassem em "grupos de trabalho" e estes indicassem seus representantes (fixos ou em rodízio) para participar dos debates com Paulo Freire. Com isso, descentralizou-se a indicação e o controle dos participantes e criaram-se condições para o envolvimento e mobilização de maior número de pessoas e grupos nesses debates.

Foram tomadas algumas medidas estruturais para se viabilizar o projeto: um professor foi designado, em parte de seu tempo contratual, para coordenar os trabalhos de debate com Paulo Freire e prestar assessoria aos trinta grupos inscritos; os funcionários receberam dispensa de horário de trabalho para participar dos debates; todos os participantes tiveram direito a bolsa de estudos e a certificados de extensão cultural ou universitária, ou a créditos de Pós-Graduação; providenciou-se sala com sistema de gravação; o trabalho de elaboração e datilografia dos relatórios foi voluntariamente assumido por participantes, que se esforçaram por fazer chegar semanalmente a todos os grupos a síntese dos debates feitos com Paulo Freire; além disso, o Jornal Opção ofereceu um espaço semanal para um comentário sobre os debates e outro espaço para os vários grupos apresentarem seus trabalhos e projetos em educação popular.

No dia 10 de agosto de 1983, reuniram-se os representantes de todos os grupos inscritos no Ciclo de Estudos. Eram cerca de trinta grupos (*) diferentes: professores e alunos dos vários Centros e Cursos, associações de professores, funcionários e alunos, programas do Núcleo de Ação Comunitária, grupos de pastoral, associações populares e centros comunitários. Posteriormente viriam agregar-se representantes de outras Faculdades (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Serviço Social), do Serviço Social da Prefeitura de Piracicaba, de grupos de trabalho de outras cidades (São Paulo, Ribeirão Preto, Sorocaba). Nessa reunião se definiu o número de vagas nos encontros com Paulo Freire a que cada grupo teria direito, e se decidiu que

nesses encontros os debates se dariam em torno de temas comuns, ligados à prática da educação popular, a serem levantados logo no primeiro encontro do dia 11-08. Decidiu-se, também, que os vários grupos definiriam sua própria dinâmica de trabalho e redigiriam uma síntese de seu projeto ou de sua experiência.

(*) Grupos representados no Ciclo de Estudos.

(01) Centro de Ciências Exatas; (02) Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; (03) Centro de Ciências Aplicadas; (04) Centro de Ciências Humanas; (4.1.) Psicologia Social; (4.2) Grupo de Estudo do Perfil do Psicólogo; (4.3) Grupo de Estudo para a Reestruturação do Curso de Pedagogia; (4.4) Grupo de Estudo de Prática de Ensino; (05) Centro de Filosofia e Teologia; (5.1) Projeto de Curso de Formação Teológica; (5.2) Cadernos de Teologia; (5.3) Curso de Filosofia; (06) Centro de Pós-Graduação; (07) Associação dos Funcionários do IEP (AFIEP); (08) Funcionários da UNIMEP; (09) Associação dos Docentes da UNIMEP; (10) Diretório Central dos Estudantes; (11) Pastoral Universitária; (12) Núcleo de Ação Cultural; (13) Projeto Periferia - Pré-Escola; (13.1) Programa de Educação de Adultos; (13.2) Programa de Saúde; (13.3) Ação Cultural e Tecnologia Aplicada (ACTA); (14) Associação dos Favelados; (15) Movimento Negro; (16) Centro Comunitário Sta. Terezinha; (17) Serviço Social da Prefeitura; (18) Colégio Piracicabano; (19) Faculdade de Serviço Social; (20) Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz.

Síntese dos Encontros com Paulo Freire

A reunião realizada no dia 04-08-83, foi um encontro preparatório e teve como objetivo discutir e redefinir o programa do "Ciclo de Debates" para a sistematização da proposta de Educação Popular na UNIMEP". Foram convocados os diretores de Centros, representantes das associações de professores, funcionários e alunos, assim como os coordenadores dos programas do Núcleo de Ação Cultural. Junto com Paulo Freire, discutiu-se desde os objetivos até a metodologia e o processo de participação. Simplificaram-se os objetivos, tornando-os mais adequados à realidade da universidade. Foi rejeitada a idéia de seleção dos participantes, a ser feita por uma comissão pré-estabelecida, segundo critérios definidos "a priori". Introduziu-se a idéia de mobilização de todos os setores da Universidade, criando-se o processo de inscrição como "grupos de trabalho" que participariam, através de representantes fixos ou em rodízio, do "encontro de debate" com Paulo Freire (ou "grupo de reflexão", como foi chamado inicialmente). Decidiu-se que o local dos encontros com Paulo Freire seria no "campus" Centro da UNIMEP, sala 306, e se realizariam semanalmente, às quintas-feiras, das 9 às 12 horas.

No dia 10-08-83, foram convocados representantes de todos os "grupos de trabalho" inscritos, para operacionalizar o programa. Vinte e sete grupos estiveram representados e definiram o número de vagas para os representantes de cada grupo de trabalho no encontro de debates, resultando um total de 39 vagas. Decidiu-se também que cada grupo de trabalho definiria sua própria dinâmica de trabalho e redigiria uma síntese de seu projeto, para efeito de divulgação entre os outros grupos e na universidade.

O primeiro encontro de debates com Paulo Freire se realizou no dia 11-08-83. A proposta era discutir o significado de educação popular. Paulo Freire explicou como a educação é um ato político, uma vez que está sempre a favor ou contra determinadas classes

sociais. A educação implica também um ato de conhecimento: é importante saber quem conhece, o quê e para quê. Na educação popular, a educação que está a serviço dos interesses objetivos das classes populares - os sujeitos de conhecimentos são todos os educadores-educandos (o intelectual, o camponês, o operário têm conhecimento da realidade, cada um a seu modo), que buscam, em diálogo, conhecer o mundo para transformá-lo segundo seus interesses políticos. No debate, ficou claro que é necessário desmistificar a linguagem e o saber das classes dominantes, assim como reforçar o saber e a linguagem dos grupos populares.

O segundo encontro (dia 18-08-83) começou com o debate em pequenos grupos, para se levantarem os temas a serem debatidos nesse Ciclo de Estudos. Levantaram-se vários problemas que, como Paulo Freire mostrou, tinham relação entre si. Começou-se a discutir o autoritarismo. Caracterizou-se o autoritarismo como a relação em que alguém ou um grupo social impõe seu saber e sua decisão a outros. Essas relações autoritárias se estabelecem e se institucionalizam historicamente, e se tornam possíveis quando alguns detêm os meios de que outros precisam para satisfazerem as próprias necessidades. Controlando-se os meios para a satisfação das necessidades, estabelece-se uma relação de dependência, a partir da qual se controla a decisão do outro. Entretanto, por ter-se constituído historicamente, o autoritarismo pode ser historicamente superado. Fica a questão de como superá-lo e como criar formas não autoritárias de ação.

No terceiro encontro, dia 25 de agosto, continuou-se a discutir o sentido do autoritarismo. Percebeu-se que o autoritário assume atitudes arrogantes e arbitrarias, porque julga que "sabe mais" ou que seu saber é "superior" ao dos outros. Não levando em consideração as dúvidas e o saber do grupo, evita que as decisões sejam tomadas coletivamente. Mas respeitar o grupo não significa assumir uma atitude passiva frente a ele: significa interagir com os outros na busca de compreensão da realidade e dos caminhos corretos de ação. No debate, esclareceram-se também as formas como a ideologia dominante justifica a superioridade de certos tipos de saber, possibilitando que a classe detentora desse saber domine e explore as classes subalternas.

O encontro do dia 1.º de setembro começou de modo insólito. Após o convite a discutir-se em torno de fatos da prática quotidiana, o grupo permaneceu em silêncio, por longos instantes. Aí, alguém propôs que se discutissem as razões deste silêncio. E co-

meçou a perceber que, acostumados à passividade, as pessoas resistem a tomar iniciativas num grupo. Como romper esse silêncio? Agredir o grupo só provocaria maior intimidação. O modo mais adequado para ajudar o grupo a romper seu silêncio - como ficou claro nas experiências que Paulo Freire contou - seria partir da vivência do próprio grupo e ir questionando o modo como seus participantes compreendem essa vivência.

No encontro do dia 15 de setembro, Paulo Freire não pôde vir, por problemas de saúde. O grupo discutiu o que fazer. Uns defendiam a proposta de realizar o debate, mesmo sem a presença de Paulo Freire. Outros defendiam a proposta de irmos todos, como grupo, participar de um debate sobre movimento operário e o anarquismo, que se realizaria no mesmo horário, uma vez que esse tema está diretamente ligado à educação popular. A discussão deixou claro que ir participar daquele debate não representava naquele momento uma atitude de fuga, por ocasião da ausência de Paulo Freire. A votação patenteou a decisão do grupo: todos ao debate sobre o movimento operário. Foi interessante essa experiência, porque o grupo amadureceu sua coesão.

O encontro do dia 22 de setembro foi reservado para se fazer uma avaliação do processo desenvolvido no ciclo de estudos. Percebeu-se que o grupo de debates veio crescendo em coesão e que isso permitia colocarem-se questões relevantes para a prática a nível pessoal e institucional. Tanto é que algumas discussões ajudaram muitos a reverem o próprio modo de agir na escola, em casa, no bairro. Alguns fatos levantados como exemplo tiveram repercussão junto as pessoas e aos setores envolvidos, provocando amplas discussões. Avaliou-se o modo como foram conduzidas essas discussões, e percebeu-se que certos questionamentos foram assumidos a nível pessoal e de modo emocional, mas, na realidade, as críticas se referiam a problemas que são estruturais e, portanto, deveriam ser discutidos a nível de grupos e tratados de modo político.

Dia 29 de setembro, discutiu-se como promover o diálogo com pessoas ou grupos que têm medo de se expor ou de discutir a própria prática. Verificou-se que esse medo se deve a uma situação histórica de repressão. Por isso, é preciso compreender essas razões e, respeitando-as, assumir as lutas do grupo em torno de suas necessidades mais urgentes. Ao se discutir e avaliar esse processo de mobilização, promover-se a conscientização política. Mas qual o papel e as possibilidades de atuação dos agentes de

classe média junto às lutas dos grupos populares? Não se trata de ir ensinar ou liderar os movimentos populares. Não se trata de simplesmente se vestir ou morar como as pessoas das classes populares, mas de assumir seus interesses objetivos, colocando o próprio saber a serviço das lutas populares e reforçando as lideranças locais autênticas.

No encontro do dia 06 de outubro, discutiu-se a necessidade de se dar continuidade e ampliar a "prática de refletir a prática", desenvolvida neste ciclo de estudos, no sentido de se caminhar para a superação das divisões que ocorrem em nossa prática e para a definição de um projeto novo de universidade e sociedade. Levantou-se a idéia de se constituir, em 1984, um "Fórum de Debates", na UNIMEP, envolvendo vários grupos, movimentos e instituições em discussões sobre questões fundamentais de nossa realidade, articulando-as com seminários sobre temas mais específicos ligados às diferentes áreas de atuação social.

No dia 20 de outubro, os participantes, reuniram-se em três pequenos grupos para avaliar a proposta do "Forum de Debates". No plenário, que se constituiu em seguida, apresentou-se, na realidade, uma avaliação do presente ciclo de estudos. Paulo Freire falou da sua expectativa inicial, que era de "vir humildemente se engajar num processo em que as pessoas tomam distância de sua prática para refletir sobre ela". E isso havia de fato ocorrido: analisamos o autoritarismo, um dos problemas fundamentais de nosso contexto; verificamos como ele se dá na família, na universidade, na escola, na sociedade civil; discutimos a questão da linguagem, enquanto linguagem de classe; desenvolvemos uma compreensão mais lúcida do significado de educação popular. Esse trabalho de reflexão não é, com certeza, alavanca da transformação da realidade, mas é um momento fundamental - o momento teórico - para o desenvolvimento de nossa prática. Paulo Freire fez ainda notar a importância da participação de todos os grupos, de modo especial a contribuição dos líderes populares, e disse que valeu a pena o esforço e as viagens que fez semanalmente em função desse trabalho. A maioria dos participantes se manifestou, explicitando a repercussão e o significado que o ciclo de debates teve em sua prática.

No encontro do dia 27 de outubro, Paulo Freire não pôde estar por motivo de doença. Mas, como já estava previsto, encaminhou-se um debate de avaliação do Ciclo, partindo-se do presente texto, em sua redação inicial. Discutiu-se o sentido que teria

um "relatório" e a quem se destinaria. Concluiu-se que o relatório deveria destinar-se prioritariamente ao próprio grupo e aos grupos populares (e em segundo plano à "academia"), para servir como instrumento de avaliação e de avanço no próprio trabalho de educação popular. Percebeu-se, também, que deveria refletir as diferentes práticas dos grupos que participaram do Ciclo de Estudos. Por isso, decidiu-se que cada grupo faria o relatório do Ciclo de Estudos, a partir de seu ponto de vista, e o apresentaria no encontro de encerramento.

O encontro de encerramento, no dia 03 de novembro, se realizou no anfiteatro do "campus" Taquaral, aberto a toda comunidade. Vários participantes do Ciclo de Estudos apresentaram sua avaliação. Explicitaram o que significaram esses debates para a própria prática e reforçaram a necessidade de dar continuidade ao processo iniciado. Paulo Freire realçou o novo sentido acadêmico desenvolvido nestes trabalhos, dizendo que iria discutir essa experiência em universidades da Suíça, Bélgica e Alemanha, que visitaria a seguir. Concluindo, o Prof. Elias Boaventura se comprometeu a apoiar esse processo de debates, salientando, porém, que não é a reitoria que vai mudar a universidade, mas a ação de todos.

Síntese das Avaliações feitas pelos Grupos Participantes

Alguns grupos que participaram do Ciclo de Debates sobre Educação Popular apresentaram suas avaliações, ou por escrito, ou no encontro de encerramento.

O grupo de funcionários da UNIMEP fez notar que os critérios (*) para a seleção dos participantes não correspondiam ao processo real vivido na Universidade, uma vez que o comprometimento desta com a educação popular não estava suficientemente amadurecido. Por isso, tais critérios (reformulados posteriormente) dificultaram a participação ampla dos setores de base no Ciclo de Debates. Salientou, também, que não houve articulação entre os vários grupos ligados a projetos. Quanto à temática, embora tenha-se restringido mais a questões internas à universidade, contribuiu para a compreensão do papel político da educação. Os funcionários consideraram necessária a contribuição desses debates (por áreas de interesse e aberto a todos), com o objetivo de se discutir a universidade e seu compromisso com a educação popular. Recomendam que os debates se realizem à noite ou em fins de semana, por serem horários mais acessíveis à maioria dos participantes.

O grupo do Projeto Periferia participou ativamente do Ciclo de Estudos: semanalmente, grupos de cada pré-escola se reuniam, discutiam e levantavam questões, que eram levadas à coordenação do projeto e, através de representantes que se revezavam, aos encontros de debates com Paulo Freire. Esse processo de debate encaminhou uma nova pedagogia: a de sistematizar a prática, e não simplesmente colocar em prática uma teoria. Com esse esfor-

(*) No ante-projeto do Ciclo de Estudos, estavam propostos os seguintes critérios para a seleção dos participantes: ligação com a UNIMEP, comprometimento com a educação popular e participação em projetos de educação popular e reforma universitária.

ção de sistematização teórica da prática, começou-se a reverter a tendência ao ativismo. Por isso mesmo, o grupo do Projeto Periferia acha importante continuar esta prática de refletir a prática desenvolvida no Ciclo de Debates com Paulo Freire.

O representante do Departamento de Economia considerou favorável o Ciclo de Debates porque evidenciou: (1) a necessidade de se integrarem as diversas áreas de conhecimento na UNIMEP, através de trocas de experiências e de conhecimento das realidades existentes; (2) o fato de que o maior esclarecimento da proposta da UNIMEP levará a diluir mal-entendidos e superar conflitos gerados na atuação dos diferentes grupos; (3) a necessidade de se quebrar o elitismo, pelo qual alguns falam porque "sabem" e outros se calam porque "não sabem"; (4) que o departamento de Economia deveria buscar as formas de se integrar coerentemente com as outras áreas da universidade.

O representante do Centro de Tecnologia da UNIMEP salientou que a linguagem acessível e o caráter informal do Ciclo de Debates proporcionou a todos liberdade para falar e participar, estabelecendo-se um clima de diálogo em que o autoritarismo foi questionado teórica e praticamente. Ficou claro, também, que as pessoas, com as mais diversas experiências, têm muito a contribuir na transformação de sua realidade; trata-se de assumir uma opção: ou continuar reproduzindo a estrutura social vigente, ou transformá-la para melhorar.

O grupo de alunos do pós-graduação, em um curso que se articulou com o Ciclo de Debates, inicialmente teve uma preocupação mais acadêmica de produzir textos e projetos de pesquisa. Mas as discussões, realizadas pelo grupo em suas aulas regulares, foram ocorrendo em função da prática de cada participante, o que propiciou uma compreensão mais profunda de questões fundamentais relativas ao trabalho em educação popular. A partir dessa experiência pedagógica original, esse grupo de pós-graduandos propôs: (1) que se continuasse o ciclo de debates ou de estudos dos grupos que estão vinculados a projetos de educação popular, de modo a promover a discussão e interação entre a práxis dos diferentes grupos; (2) que se criasse uma disciplina de "Metodologia ou Seminários de Educação Popular" no Pós-graduação; (3) que se estudasse a possibilidade da criação de uma habilitação no Curso de Pedagogia em Educação Popular, para abrir um espaço na academia, em que se possa articular pesquisa e extensão em Educação Popular; (4) que se criasse uma disciplina optativa na

graduação, de "Educação Popular", articulada com os estágios.

A representante do grupo de "Teologia Popular" deixou claro que sua participação no Ciclo de Debates ajudou muito nos projetos do grupo, resultando em novas idéias e ajudando a definir novos caminhos. Para o grupo, o Ciclo de Debates foi um "divisor de águas", uma vez que questionou a metodologia usada, a de uma teologia para o povo, e evidenciou a necessidade de coerência com o processo de educação popular, ou seja, de elaborar uma teologia com o povo.

O Núcleo de Ação Comunitária (NAC) deu algumas sugestões para a continuidade do Ciclo de Debates: (1) transcrever e divulgar todos os encontros realizados com Paulo Freire; (2) organizar o "Fórum de Debates sobre Educação Popular" - que daria continuidade ao Ciclo de Debates - de forma que possibilite a presença maior de representantes de trabalhadores dos mais diversos locais e organizações populares; (3) criar uma série de publicações, cujo conteúdo estaria voltado para a prática da educação popular; (4) reunir os vários grupos e pessoas interessadas para articular esse novo passo da nossa "prática de refletir a prática em educação popular": a dinâmica deste "Fórum de Debates" poderia estar sustentada, de um lado, por encontros onde se abordariam temas como referência para a discussão geral e, de outro lado, por encontros de áreas específicas em que se retomariam os temas gerais e se refletiria a articulação desses temas com a prática específica de cada grupo.

Os alunos da Escola Superior de Agricultura "Luiz Queiroz" (ESALQ) que participaram do Ciclo de Debates notaram que a heterogeneidade dos participantes deste Ciclo dificultou o avanço das discussões, mas que isto foi também um ganho, uma vez que possibilitou aos grupos perceberem suas diferenças (grandes abismos que precisam vencer para se articular) e se descobrirem em processos que têm pontos em comum. Os alunos da Escola de Agricultura esperam que o processo de conscientização de todos esses grupos se desencadeie de maneira mais intensa, e que a ação comum comece a surgir.

O questionamento provocado pelo Ciclo de Debates superou as expectativas da representante do Colégio Piracicabano, uma vez que possibilitou a compreensão mais profunda dos conflitos que perpassam a relação pedagógica, tanto na educação formal, quanto na educação popular. A representante vê a possibilidade de articular, em 1984, o "Fórum de Debates", com um processo de

discussão e reestruturação interna no Colégio Piracicabano, a partir do curso supletivo, onde a incidência de alunos provenientes das classes populares é marcante. Através dessa articulação, será possível, também, avançar na integração entre UNIMEP e Colégio Piracicabano.

O representante da Associação dos Favelados falou que o Ciclo de Debates ajudou a esclarecer questões comuns às lutas populares, pela terra, pela moradia, etc. Tomando como referência uma citação bíblica (Ecl. 9,16-18), elogiou e agradeceu a abertura dada pela UNIMEP ao povo, mas denunciou o autoritarismo presente nas estruturas da universidade e enfatizou a importância de continuar esses debates que ajudam a superá-lo.

Significado do "Ciclo de Estudos sobre Educação Popular"

Mais do que uma atividade acadêmica no sentido tradicional, este Ciclo de Estudos foi um momento expressivo de um processo de mobilização da universidade. Desde o início, pretendia-se envolver todos os setores e grupos da universidade na organização, desenvolvimento e avaliação desses trabalhos, de tal modo que os debates exprimissem os anseios de todos e reforçassem os programas e experiências inovadoras.

Essa preocupação, com efeito, levou a se superar a forma elitista de programação e o modo seletivo de participação, para se criar um modelo original de organização de atividades. Projetou-se um "encontro semanal de debates", do qual participaram representantes de diferentes "grupos de trabalho" (de dentro e de fora da universidade) que têm interesse, experiências ou projetos em educação popular. Esses mesmos grupos definiram a estrutura do ciclo de estudos, o número e a indicação dos participantes, assim como a temática e a metodologia dos debates. Neste sentido, o ciclo de estudos foi atividade mobilizadora, devido a sua própria estrutura participativa, ao envolvimento de vários grupos ativos, à repercussão nos diversos setores da universidade e da comunidade.

No Ciclo de Estudos, encontraram-se pessoas e grupos ligados aos mais diferentes segmentos da universidade (diretores, professores, alunos, funcionários administrativos e de manutenção, inseridos em atividades acadêmicas, de extensão, de pastoral) e instituições e movimentos sociais (associações de classe, de moradores, de estudantes, assim como representantes de outras escolas, universidades e prefeituras). Desse modo, essa foi uma ocasião privilegiada para o conhecimento recíproco e o confronto entre esses vários grupos, contribuindo, assim, para promover a integração dos vários setores da UNIMEP entre si e com outras forças vivas da comunidade regional.

Com isso, as atividades básicas da universidade ficaram reforçadas e estimuladas à inovação. Com efeito, os debates feitos levantaram subsídios para a reflexão e avaliação das atividades docentes. Os programas de extensão universitária (como Projeto Periferia) foram reforçados. E tornou-se possível abrir novos caminhos para atividades de pesquisa (como os Seminários de Pesquisa em Educação, do Pós-Graduação). Assim, no Ciclo de Estudos, as áreas de educação, pesquisa e extensão puderam-se integrar organicamente.

Tal diálogo e interação só foram possíveis devido à metodologia aberta e participante proposta e experimentada em todos os encontros e nos vários grupos de trabalho. Verificou-se um esforço por se assumirem coletivamente todas as decisões significativas no caminhar dos trabalhos e por se abrir espaço à livre expressão e interferência de cada um no processo. Um clima de diálogo franco e fraterno foi-se estabelecendo, tornando possível um debate pluralista em torno de questões fundamentais relativas à prática dos vários grupos.

A reflexão desenvolvida nesses debates articulou-se, assim, com a ação. Em primeiro lugar, as questões propostas para estudo emergiram das experiências que estão se realizando. Em segundo lugar, a reflexão desenvolvida levantou elementos para cada pessoa e cada grupo reorientar sua prática. Em terceiro lugar, abriu perspectivas para novos passos ou novas iniciativas.

Essa articulação teórico-prática pôde se verificar não só a nível pessoal - enquanto cada um refletia sobre o modo como assume e conduz seu trabalho - mas também a nível grupal e institucional. A nível de grupo, a vinculação entre teoria e prática ocorreu de fato, pois os temas discutidos nos encontros semanais com Paulo Freire serviram como temas geradores, a partir dos quais alguns grupos avaliavam e organizavam o próprio trabalho, durante todo o semestre. A nível institucional, a relação teoria-prática se deu não só porque nos debates foram questionados os "vícios" (o autoritarismo, por exemplo) inerentes à estrutura da universidade e das várias instituições sociais; mas sobretudo porque, através do debate participativo e pluralista sobre questões básicas, foram amadurecendo tomadas de posições coesas que abrem perspectivas concretas de um caminhar conjunto na construção de um novo projeto de universidade e de sociedade.

Justamente porque a reflexão desenvolvida estava vinculada à prática, os temas abordados foram emergindo com a interliga-

ção e coerência que têm na realidade dos fatos. O autoritarismo aparece como a marca dominante nas relações que se estabelecem em nosso contexto, onde o saber científico aparece como superior ao saber popular para legitimar a ordem opressora e impor o silêncio e a submissão às classes subalternas; na tentativa de romper esse silêncio, articulando universidade e povo, intelectuais e movimento popular, defrontamo-nos com o medo e a desconfiança inicial que os grupos populares têm em relação aos agentes de classe média, medo gerado pela situação histórica de opressão de uma classe pela outra; portanto, a superação dessas "diferenças de classe" só pode se dar na medida em que os intelectuais se colocam a serviço dos interesses objetivos das classes trabalhadoras, na construção de um novo projeto de sociedade.

Com certeza, todos os participantes deste Ciclo de Estudos, tanto através dos encontros semanais de debates, quanto através das atividades nos grupos de trabalho, desenvolveram novas habilidades, aprenderam e aprofundaram novas idéias, modificaram ou reforçaram atitudes e, portanto, passaram por um processo que contribuiu para a formação da própria consciência crítica. Este é um saldo pedagógico de inestimável valor, principalmente numa universidade que pretende se articular com o movimento popular.

Além disso, o Ciclo de Estudos foi ocasião de produção científica e de desenvolvimento de processos de comunicação. O Jornal Opção publicou semanalmente reportagens, artigos de reflexão sobre as questões discutidas com Paulo Freire, assim como síntese dos projetos e experiências desenvolvidas pelos vários grupos.

Os relatórios dos encontros, que foram redigidos semanalmente e circularam entre os grupos, constituem, juntamente com as gravações feitas, uma documentação importante para futuros estudos e pesquisas. Duas turmas de mestrandos desenvolvem, paralelamente aos encontros com Paulo Freire, atividades acadêmicas de reflexão e pesquisa sobre educação popular, que abrem perspectivas de trabalhos de tese a partir, através e em função das práticas de educação popular. Enfim, o projeto da criação de um "fórum de debates" na UNIMEP surgiu e começou a ser desenvolvido no processo deste ciclo de estudos.

Proposta de Continuidade

O Ciclo de Estudos sobre Educação Popular se constituiu num passo do processo que a UNIMEP vem assumindo, no sentido de ir se articulando com os movimentos populares. Não se trata, portanto, de uma atividade acadêmica estanque: foi precedido por uma intencionalidade e por um caminhar anterior, e constitui-se num avanço que exige continuidade.

A intenção de se articular com o movimento popular surgiu na UNIMEP a partir de atividades e programas não articulados organicamente com a academia. O Ciclo de Estudos significou um passo importante no entrosamento entre esses programas e a comunidade acadêmica. Aí emergiu com clareza a necessidade de, por um lado, os programas de ação junto aos grupos populares reestruturarem sua prática segundo uma perspectiva mais ampla e, por outro lado, de se repensar e se rearticular toda a prática acadêmica segundo parâmetros e perspectivas colocados pela práxis do movimento popular. Essa necessidade coloca questões gerais e questões específicas, que precisam ser compreendidas em profundidade, e frente às quais toda a comunidade universitária precisa assumir um posicionamento, se quiser construir um projeto coerente e significativo em nosso contexto.

Frente a essas necessidades, surgiram propostas no sentido de se constituir:

1) "Fórum de Debates na UNIMEP", em que se reúnem periodicamente representantes de todos os setores e grupos desta universidade, assim como de outras instituições e movimentos populares, para discutir questões fundamentais e gerais à práxis social transformadora (educação e mobilização popular).

2) "Seminários" sobre questões específicas relativas à prática em determinadas áreas, para pessoas e grupos diretamente interessados, contando com a assessoria do(s) coordenador(es) do Fórum de Debates. Os Seminários serão uma oportunidade para

que os grupos que atuam na mesma área se articulem entre si e com os de outras áreas.

O Fórum de Debates, articulando com os seminários por áreas, se tornará na UNIMEP, um espaço acadêmico para a discussão de temas gerais e específicos que alimentem o desenvolvimento orgânico da educação, pesquisa e extensão na Universidade. Além disso, será um importante espaço político de confronto e articulação entre diferentes grupos que pretendam construir um espaço comum.

Reinaldo Matias Fleuri

NINGUÉM EDUCA NINGUÉM . . .

(uma experiência de assessoria à alfabetização
dos trabalhadores favelados)

Maria Rosa das Palmeiras Romero *

Introdução

Após cinco meses de trabalho nos Encontros para a Formação de Alfabetizadores Populares, atividade organizada pela Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP), pareceu-nos necessária a sistematização de algumas reflexões significativas que foram brotando no processo.

Ao iniciar o curso, a equipe responsável pelo mesmo, vinculada ao programa Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), partiu de alguns pressupostos teóricos fundamentados basicamente na relação pedagógica sujeito-sujeito que deveria orientar todo o nosso trabalho. A concretização dos conteúdos e metodologias foi-se dando ao mesmo tempo que o intercâmbio de saber e vivência entre a equipe de educação popular e dos trabalhadores favelados. Tudo isso aos poucos foi formando os fios da trama de uma tecedura em que uns descobriam os outros e se educavam mutuamente. Por esse motivo decidimos trocar a palavra "curso" pela palavra "encontro", que expressa mais adequadamente a maneira como se deu o processo educativo.

Devemos prevenir o leitor que aqui não encontrará um manual de alfabetização, tampouco novas técnicas pedagógicas. Tentaremos colocar algumas reflexões em torno de uma determinada práxis que será historicamente recriada e problematizada na medida em que possa gerar contradições na própria estrutura sócio-econômica, política e cultural em que se realizou.

* Coordenadora do Projeto Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA) e Mestre em Ciências Sociais pela École D'Hautes Etudes, Sorbonne, Paris.

Histórico

Por ocasião do I Congresso dos Favelados de Piracicaba (agosto de 83), nossa equipe ficou encarregada de preparar um caderninho que relatasse de forma muito simples o surgimento da ASFAP. Pudemos verificar, então, o alto índice de analfabetismo de seus membros e do conjunto da população favelada, composta de trabalhadores da construção civil, limpeza pública, bóias-frias, empregadas domésticas, construção e manutenção de infra-estruturas governamentais (reparo de estradas, faxina de escolas, etc.) e transporte manual de cargas.

A ASFAP havia procurado várias vezes organizar a alfabetização junto a entidades e pessoas específicas (Mobral, Prefeitura, Diocese, religiosas, leigos, militantes de organizações políticas, etc.), mas, de acordo com os favelados, tais experiências nunca chegavam ao seu término, sendo interrompidas por motivos os mais diversos.

Apesar do descrédito que tais condições costumam causar essas situações junto à classe trabalhadora, a alfabetização constava naquele momento entre as suas reivindicações básicas. Esta reivindicação foi motivada principalmente pelo tipo de dificuldades que o analfabetismo da maioria dos participantes ocasionou no Congresso. Os dirigentes favelados perceberam que a luta travada pela posse e urbanização das terras atingia níveis mais complexos de organização (Comissão Paritária, participação em Ciclos de Debate, organização de uma secretaria e centralização da sua documentação, etc.) Nestes níveis de luta, saber ler e escrever se impunha como requisito para garantir a autonomia.

Nesse contexto, a ASFAP ansiava pela alfabetização. Ao mesmo tempo, queria evitar cair novamente na dependência de entidades externas para sua execução. Temia a repetição das experiências anteriores a nível da descontinuidade da ação.

A partir da análise dessa situação e da opção original do

ACTA por uma educação comprometida com o movimento popular nas suas diversas fases de articulação e organização, fizemos à ASFAP uma proposta de educação popular com as seguintes características:

a) os monitores da alfabetização seriam os próprios trabalhadores favelados que soubessem ler e escrever;

b) usaríamos a metodologia denominada psico-social, criada por Paulo Freire e desenvolvida por vários grupos de educação popular no Brasil e nos vários países do Terceiro Mundo;

c) à ASFAP caberia: escolher as favelas por onde iniciar a ação, selecionar os monitores em cada favela, determinar a frequência, dias e horário dos encontros, administrar possíveis verbas que fossem obtidas para a alfabetização, seja por meio do ACTA ou por meio de outro organismo, e considerar, enfim, a ação como uma atividade vinculada organicamente à associação e a ela subordinada;

d) ao ACTA caberia a formação político-pedagógica dos monitores e a preparação do material didático correspondente à metodologia que havíamos proposto.

Numa assembléia geral da associação, no mês de setembro do mesmo ano, foi colocada a proposta ao plenário pela diretoria, e, após aprovação, decidiu-se por votação em quais favelas seria iniciado o trabalho.

O critério de seleção que prevaleceu na ocasião foi a proximidade geográfica das três favelas escolhidas, em função da necessidade de mobilização dos monitores para um mesmo local onde se realizaria o "curso".

A postura observada no plenário foi de grande entusiasmo. Surgiram até propostas tais como a de começar ao mesmo tempo em cerca de oito ou dez favelas. Contudo, os dirigentes, principalmente o presidente da associação, expressou com ênfase o caráter gradual que deveria ter esse tipo de ação: só assim poderíamos avaliar e reaprender em cada experiência sem correr o risco de começar algo grandioso e depois de certo tempo cair no fracasso.

Entramos em contato com o Programa de Educação de Adultos (PEA) e conjuntamente decidimos que dois bolsistas desse grupo participariam dos encontros.

As Fases nos Encontros

a) Alfabetizar: por quê, para quê e a favor de quem?

A maior parte das reuniões transcorreu a partir da problematização do significado de cultura e de suas implicações no processo de leitura e redação. Inicialmente, na visão do grupo de futuros monitores de alfabetização composto por trabalhadores favelados, durante o "curso" eles iriam aprender a ter cultura e a ensinar os companheiros a sair da ignorância em que se encontravam.

Estudamos, então, a cultura como fruto da transformação que o homem faz da natureza. A primeira percepção importante foi a ruptura da relação autoritária que haviam assimilado e que permeava o diálogo (na realidade, ainda não poderíamos chamar assim tal relação) entre a equipe de educação popular e os trabalhadores. Entre as várias maneiras que assumiu esse debate, uma delas foi a que causou maior impacto ao grupo, o que também nos surpreendeu e nos alegrou num sentimento comum. O grupo dividiu-se em dois: a um deles caberia instalar as duas extremidades de uma extensão elétrica a partir de um livro que descrevia como fazê-lo; o outro grupo faria a mesma coisa, porém a partir das explicações de um favelado que era analfabeto. O segundo grupo aprendeu muito mais rapidamente enquanto o primeiro precisou ler várias vezes as instruções e inclusive cometeu erros corrigidos pelo electricista. Um dos participantes expressou assim os pensamentos que naquele momento lhe ocorreram:

"Ora, então quer dizer que cada homem é um livro. As coisas que eu sei fazer, e repara que são muita coisa porque eu lido com madeira, com tijolo, com couro, tá tudinho escrito na minha cabeça, que nem se eu fosse um livro ambulante" (1).

Certamente ele queria dizer que todo homem possui cultura e que escrever é na realidade passar para o papel os conhecimentos que nasceram da vida, da relação com o mundo. E, acrescento, da relação entre os homens.

Vimos também um outro aspecto da cultura, a poesia e a música, e como o trabalhador analfabeto faz poesia e música mesmo sem saber ler e escrever (os repentes, por exemplo).

A relação de passividade começava a modificar-se. Às vezes, sem nenhum direcionamento de nossa parte, os encontros se davam em torno do relato de um trabalhador sobre as habilidades necessárias para certos trabalhos, como por exemplo, para construir pisos de granito: uma vez preparada a massa, os pedreiros tinham que varar a noite e o dia para terminar o recinto, pois esse tipo de chão não permite remendos. Quanta coisa aprendemos com eles!

O segundo tema abordado foi a linguagem, vista como produto das relações sociais, culturais e históricas. Debates como cada classe tem a sua linguagem específica, a partir da posição econômica e social que ocupa na sociedade e também as variações regionais da linguagem determinada por diferentes condições ambientais (a seca e os pampas) e raízes culturais (na cidade de São Paulo, por exemplo, os bairros formados pelos descendentes da colônia italiana). O momento histórico é outra variação da linguagem.

Entre os vários meios utilizados para a discussão e aprofundamento deste tema, parece-me que o mais enriquecedor foi aquele no qual a equipe de educação popular e os trabalhadores intercambiamos os vocabulários mais significativos no cotidiano de cada grupo. Pudemos então ver claramente que "... Linguagem significa também cultura e filosofia (mesmo ainda no grau do senso comum) e portanto o fato linguagem é, na realidade, uma

(1) Os relatos dos trabalhadores favelados que serão citados durante o texto fazem parte das gravações dos encontros que foram sistematizadas em caderninhos e entregues aos participantes. Nesse caso, porém, por tratar-se do primeiro encontro não foi realizada a gravação e a citação foi tomada a partir das anotações pessoais a respeito dos depoimentos dos participantes. Devido aos escassos recursos econômicos de que dispúnhamos na ocasião, não foi possível arquivar as gravações, sendo que uma mesma fita servia para gravar e regravar vários encontros.

multiplicidade de fatos mais ou menos organicamente coerentes e coordenados" (2).

A concepção elitista de que é necessário, na educação popular, traduzir a linguagem do abstrato para o concreto, ou simplesmente popularizar termos científicos, engana-se ao desconsiderar que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos, a partir do qual surgem cultura e filosofia em distintos graus de complexidade, o que não deveria ser traduzido como distintos graus de subalternidade.

Acontece que, concretamente, ao discutir linguagem, nossa principal preocupação foi não impor "a nossa linguagem sobre linguagem" e sim tentar fazer com que o nosso discurso tocasse a vida de cada participante. Ao confrontar-se com sua visão de mundo, cultura, simbologia e especialmente com a sua experiência concreta de dominação e exploração, fosse por ela enriquecida.

Alguns conceitos pedagógicos fundamentais no método psico-social, para os quais utilizamos uma terminologia genérica peculiar aos intelectuais e aos educadores populares, foram, no processo descrito acima, encontrando uma expressão específica ao linguajar do grupo de trabalhadores favelados. Assim, por exemplo, "universo verbal" passou a ser designado nos encontros como "pensamento falado", sendo que existe o pensamento falado dos ricos e o pensamento falado dos pobres. Do mesmo modo, o termo "palavra geradora" começou a ser chamado por "palavra puxadora de assunto", assim como esse foi o nome dado ao papel dos monitores de alfabetização durante a etapa de descodificação da palavra geradora, ou seja, o monitor é nesse instante um "puxador de assunto".

Já a descodificação da realidade e a importância da alfabetização na conscientização do trabalhador favelado, a respeito das causas sociais e históricas da situação de opressão em que vive constituíram-se no terceiro tema importante nessa fase dos encontros. Nessa ocasião, despertou-se no grupo grande curiosidade sobre a história do povo, e começamos a estudar três grandes períodos históricos a partir da maneira como se dava a produção: sociedades primitivas, feudalismo e capitalismo.

(2) Gramsci, Antonio: **Obras Escolhidas**, Vol. I, Instituto Gramsci, Editorial Estampa, Lisboa, 1974, pg. 66.

Impressionou-nos o fato de como o grupo chegou rapidamente à conclusão de que só a classe trabalhadora poderá modificar a estrutura capitalista de acumulação de riqueza, enquanto que em ocasiões diversas, lidando com estudantes bolsistas, encontramos grande dificuldade para chegar a esse raciocínio. Na expressão de um trabalhador favelado, a passagem do fetichismo do capitalismo a uma consciência de sua importância para a sobrevivência desse mesmo sistema pôde ser definida desta maneira:

“Eu acho que a alfabetização vai servir para desprender a mente da gente. O favelado tem a mente presa, parece que nem num pode pensar e, de repente, se desprende a cabeça e muda o jeito de vida dele” (3).

A consciência crítica dessa alienação sócio-cultural (determinada pela estrutura econômica do sistema capitalista), a mobilização e organização da classe trabalhadora que dela possa gerar-se: estes são de fato os objetivos do ACTA ao assessorar a alfabetização de adultos da ASFAP. Para terminar os apontamentos a respeito dessa fase nos encontros, cito o relato de um dos participantes que os sintetiza com grande força, a partir de sua vivência:

“Se quebra uma máquina lá vêm mil técnicos para cuidar dela, põe óleo aqui, passa um pano lá. Mas quando a gente fica doente ou então quando tem um acidente, é tratado muito pior do que a máquina. Antes eu não ligava, mas hoje aconteceu isso e me deu uma baita revolta aqui dentro”.

(3) Tenho a impressão de que com estas palavras esse trabalhador estava referindo-se à importante percepção (gerada pelo processo de descodificação da realidade durante a alfabetização) da coisificação do homem no sistema capitalista, no qual “... para viver o capital tem que viver o operário. O Capital extrai a vida do operário para poder viver dela. Mas sendo o capital que com sua vida assegura, a vida dos operários, preocupa-se dela somente no grau necessário que o vendedor de força de trabalho se perpetue”. (FRANZ, J. Hinkelammert: *Las armas Ideológicas de la Muerte*, EDUCA, Costa Rica, 1977, pg. 36). Por outro lado, “Al convertirse en un altómata, el instrumento de trabajo se enfrenta como capital, durante el proceso de trabajo, con el propio obrero; se alza frente a él como un trabajo muerto que domina y chupa la fuerza de trabajo viva” (KARL, Marx: *El Capital*, Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1966, Vol. I, pg. 125).

Como cita a Profa. Lucilia Augusta Reboredo na dedicatória de sua tese de mestrado, "não pode dormir tranquilo aquele que uma vez abriu os olhos".

b) Pesquisa dos temas geradores e das palavras geradoras.

Até aqui ficou claro que tipo de linguagem ia ser tratada na alfabetização e com quais objetivos. Resta, então, sistematizá-la e ao contexto social e histórico do qual se desprende e que tenta simbolizar.

Na realidade muita coisa já conseguimos intuir, pois, por exemplo, para puxar o assunto da exploração sobre o trabalho do homem, a palavra geradora "salário" é muito mais adequada, - convenhamos - do que a palavra santidade ou santificação. No entanto, estávamos convencidos de sua importância, porque como disse um participante:

"... a gente viu muitas coisa importante na teoria da nossa vida, né? Agora elas têm que ir ficando ajeitadinhas, arrumadinhas uma atrás da outra na cabeça da gente, prá ir passando essas coisas na alfabetização".

Além do mais, a pesquisa das palavras geradoras impunha-se porque, além de sua qualidade conscientizadora, deveria conter todas as letras do alfabeto e algumas dificuldades fonéticas:

Foram experimentadas várias modalidades de pesquisa:

- classificação pelo grupo de trabalhadores favelados dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de sua vida enquanto grupo social;
- entrevistas pessoais com os vizinhos e posterior transcrição da mesma;
- estudo das gravações das reuniões habituais que acontecem semanalmente em algumas favelas;
- discussões nas favelas utilizando "slides" feitos a partir de alguns temas geradores fundamentais.

Todos os tipos de pesquisa foram válidos, pois não foi possível encontrar uma modalidade única que reunisse as várias complementações obtidas em cada pesquisa. Depois de algum tempo concluímos os seguintes temas geradores: Trabalho, Família, Associação, Urbanização, Custo de Vida, Cultura e Educação.

Para selecionar as palavras geradoras procuramos obter pelo menos seis palavras relacionadas com cada tema gerador, a partir da própria vivência dos trabalhadores e dos bate-papos nas favelas. Já a classificação fonética foi assumida pela equipe de educação popular do ACTA, pois, apesar das várias tentativas feitas para realizá-lo coletivamente ocorreu forte resistência do grupo de trabalhadores em participar desse processo, explicada mais ou menos neste depoimento:

“Eu sou cabra pra lidar com massa de cimento, mas se um de vocês (do ACTA) pega um serviço assim, nem quero ver o que vai sair... Então, vamos ver, vocês são cabras pra lidar com as letras, então essa parte do serviço são vocês que têm que fazer”.

Não se tratava, portanto, de um saber superior, mas de tipos diferentes de serviços, de habilidades, ambos importantes socialmente. Assim como na escolha dos temas geradores foram os trabalhadores favelados quem nos introduziram no assunto e nos ensinaram muita vida, do mesmo modo não podíamos negar nosso cotidiano na universidade, junto a livros e papéis.

As palavras geradoras escolhidas foram: família, panela, lixo, cana, polícia, bico (de luz), favela, rádio, borracha (mangueira), salário, trabalho, máquina, governo, jogo, cachaça, vizinha.

c) Codificação das situações, das famílias silábicas e treinamento

Passamos, então, a preparar “slides” de situações nas favelas, que sugerissem a problematização dos temas geradores. Esse material foi tomado nos períodos em que os monitores de alfabetização estivessem presentes nas favelas, a fim de obter sua importante contribuição na escolha dos elementos do “slide”, embora o fotógrafo pertencesse à equipe do ACTA.

A preparação do material didático (“slides” alternativos representando as famílias silábicas das palavras geradoras, fichas de cartolina com o mesmo conteúdo, caderno de cultura, etc.) foi feita basicamente pela equipe de educação popular, pois os trabalhadores favelados não contavam com as mesmas condições de que dispúnhamos para realizar essa tarefa: a) os barracos em que residem não oferecem instalações para esse trabalho; b) trabalham duro e chegam à noite extremamente cansados para se dedicarem a afazeres aos quais não estão acostumados; c) durante os fins de

semana, dedicam-se aos mutirões para a construção dos barracões comunitários onde se desenvolverão a alfabetização e outras atividades.

Esses dados conjunturais, comparados com os dados conjunturais da equipe de educação popular - que, ao estar vinculada a uma universidade contava com todos os recursos necessários para executar essa parte da alfabetização, ou seja, mais exatamente a da preparação para a alfabetização - levou-nos à conclusão de que não se tratava de uma postura paternalista e sim de uma tentativa de colocar os recursos de que dispõe uma escola (à qual normalmente tem acesso somente a classe média) a serviço das classes populares. A partir dessa reflexão nos dedicamos com afinco a esse trabalho, contando com o apoio de vários setores importantes dessa instituição.

Após contar com certa parte desse material, os trabalhadores favelados sugeriram iniciar pequenos treinamentos nas suas respectivas favelas, para testar sua capacidade na prática e para perceber o tipo de dificuldades que iriam encontrar. Esse "treinamento", como fizeram questão de chamá-lo, teve as seguintes características: a) cada alfabetizador deveria conseguir a participação de pelo menos quatro futuros participantes dos círculos de cultura; b) estes deveriam estar cientes do papel que exerciam, ou seja, ajudar o alfabetizador a prever futuras dificuldades na prática; c) se realizaria a discussão da palavra geradora e, em seguida, pelos menos três sessões para a aprendizagem de algumas famílias silábicas ou de todas as famílias silábicas da palavra geradora.

A nossa participação como observadores nesses treinamentos nos fez chegar a conclusões importantes para a nossa prática na educação popular.

Refere-se à maneira como os alfabetizadores trabalhadores se relacionavam com os participantes, especialmente o envolvimento afetivo que se podia perceber no ambiente. Todos, geralmente abatidos pelo cansaço da jornada de trabalho, mudavam sua expressão facial na medida em que iam chegando os analfabetos e tiravam (de onde? - nos perguntávamos) certo dinamismo acompanhado de grande paciência que nenhuma técnica pedagógica, por mais instrumentos áudiovisuais ou recursos tecnológicos de que dispusesse, poderia alcançar.

Patrocínia, uma das alfabetizadoras, é empregada doméstica e possui quatro filhos menores de nove anos, sendo que o marido está desempregado. Chega em casa entre seis e sete da noite, lava

a roupa, prepara a janta e o almoço para as crianças no dia seguinte, arruma o barracão, varre o pequeno pátio, etc. Uma noite estávamos reunidos em torno da mesa de sua cozinha, juntamente com quatro senhoras vizinhas que haviam decidido participar do treinamento. Percebíamos o quanto brilhavam seus olhos cansados, quando recebia uma resposta acertada de suas vizinhas. Quando se deu conta, a partir daquela experiência, de que realmente seria capaz de ensinar-lhes o alfabeto, vimos brotar de seu interior uma euforia que se iluminava no sorriso brilhante, que permaneceu em seu rosto durante longo período.

O mesmo aconteceu com os demais alfabetizadores. O tipo de acompanhamento que o trabalhador oferece aos analfabetos é revestido de profunda identidade, talvez até um tipo muito amoroso de relação educacional.

Por que a equipe de educação popular, durante o relacionamento com os alfabetizadores nos encontros de formação, não foi capaz de estabelecer esse modelo de relação educacional, caindo várias vezes num certo autoritarismo, no qual nos pilhávamos mutuamente? Em várias ocasiões havíamos sido interpelados por setores da universidade sobre o risco de que o trabalhador não fosse capaz de assumir essa responsabilidade educativa, a de alfabetizar, eficientemente.

A respeito podemos encontrar em Gramsci:
"Aliás, a organicidade de pensamento e a solidez cultural podiam conseguir-se apenas se entre os intelectuais e os simples tivesse havido a mesma unidade que deve haver entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, isto é, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e problemas que aquelas massas punham com a sua atividade prática... Só através desses contatos uma filosofia se faz história, se depura dos elementos intelectualísticos de natureza individual e se faz vida" (4).

Paulo Freire faz a mesma reflexão, tomando como referência já não a filosofia, mas a pedagogia, e afirma:

(4) Gramsci, Antonio: *Idem*, pg. 36.

"A concepção humanista, problematizadora da educação, descarta toda a possibilidade de manipulação do educando:

- 1) ninguém educa ninguém
- 2) ninguém tampouco se educa sozinho:
- 3) os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (5).

Na experiência até aqui relatada, nossa aprendizagem, enquanto equipe de educação popular, centralizou-se na citação de Freire mediatizados pelo mundo. Ao tentar, nos encontros com os trabalhadores favelados, transmitir os princípios de uma pedagogia que se faz a partir dele e não para ele (na qual, por meio da dialogicidade e da problematização que conduzem à criticidade, os oprimidos aprendem a dizer a sua palavra) não consideramos a importância que tem nessa proposta a práxis ou, como afirma Gramsci, o processo de atos, a história, a cultura, a convivência mais íntima com a opressão no processo de produção, a vivência dos valores e conflitos no cotidiano da favela etc. Esses elementos criam uma identidade de classe que torna o trabalhador o melhor educador do próprio trabalhador.

Não há dúvida de que seria cair num mecanicismo ingênuo pensar que a simples identidade profunda de práxis o transforma em educador. Não podemos esquecer a importância de todo o processo vivido durante os encontros nos quais se deu a fundamental experiência sistematizada de discussão sobre cultura, linguagem, estruturas sócio-econômicas e históricas, e nos quais se deu também a pesquisa dos temas geradores que "... ajeitou as idéias arrumadinhas uma atrás da outra".

Contudo, tendo a nossa equipe de educação popular a clareza de todos esses conceitos político-pedagógicos, não seria (e não foi) capaz de criar a qualidade de relacionamento no círculo de cultura que se deu entre o alfabetizador e os alfabetizados, sendo ambos trabalhadores, qualidade difícil, neste momento, de ser descrita. Talvez num próximo texto possamos expressá-la de melhor maneira. Mas certamente entre essas qualidades estão a humildade, a paciência, a superação do cansaço e a amorosidade.

(5) Freire, Paulo: Educação e Conscientização, CIDOC/CUADERNO 25, Mexico, 1968, pg. 3/10.

Sendo o homem produto do contexto social e histórico em que vive, que na estrutura econômica capitalista assume a forma de classes sociais, e considerando que ninguém educa ninguém, os homens que se identificam entre si como pertencentes a uma mesma classe social, são os que melhores se educam mutuamente.

Os agentes de educação popular ligados a universidades, produtos da classe média, que se caracteriza por outros valores e práxis, deveriam, então, vestir macacões e ir trabalhar numa fábrica? Não, sem dúvida que não. Nosso papel ficou implícito no presente texto, que a partir dessa experiência está sendo permanentemente questionado.

Esta e outras experiências me levaram a concluir que o trabalhador possui grande capacidade de educar para a transformação (aliada, obviamente, ao seu poder enquanto classe que sustenta a formação do capital pela mais-valia retirada de sua mão-de-obra e a consequente força que isso representa). No caso específico da alfabetização, uma das qualidades que expressam sua capacidade reside no fator linguagem. Não me refiro ao aspecto gramatical ou semântico, ou ao fato de que ambos - alfabetizador e alfabetizando - falam do mesmo jeito, (aquele modo popular de expressar-se considerado como "errôneo", pois os parâmetros geralmente utilizados para definir o "correto" são aqueles da linguagem dos "patrões", ou seja, da classe que detém o poder econômico e político). Falo da vivência que confere às palavras o conteúdo praxeológico, a expressão abstrata e simbólica de um processo de atos.

Ao pertencer a outro estrato social e, portanto, ao estar a nossa vida permeada por outros símbolos e valores que dão às palavras distintos conteúdos semióticos, o diálogo entre agentes de educação popular e trabalhadores muitas vezes se vê truncado por esta situação. Durante uma das reuniões semanais do "Ciclo de Debates sobre Educação Popular", por exemplo, discutíamos sobre a propaganda na televisão; quase todo o grupo se manifestava sobre a violência e o consumismo que ela transmite, até que um trabalhador favelado, Sr. Elizeu Fernandes, ao falar, se referiu a um aspecto da propaganda que lhe causava "raiva", segundo sua expressão:

"Mostram propaganda de comidas que meus filhos não podem comer e as crianças ficam só com água na boca".

Quem de nós, grupo maioritariamente composto por classe

média, que nunca havia passado fome, poderia perceber isso?

Com esse exemplo, e poderia citar dezenas, quero enfatizar a importância que tem a formação de educadores-trabalhadores no processo de educação popular.

Pressinto com certo temor que o dito acima possa ser interpretado como uma negação aos processos nos quais são os estudantes os que alfabetizam. Este não é meu pensamento porque, quando universitária, fui alfabetizadora e sei o quanto isso significou para a minha formação política. Além do mais, há momentos históricos em que todas as universidades interrompem suas atividades acadêmicas para enviar os estudantes a alfabetizar: as Brigadas, em Cuba, e as Cruzadas para a Alfabetização, na Nicarágua, por exemplo. A esse respeito, parece-me que as palavras de Fernando Cardenal, coordenador das Cruzadas, dão uma clara visão do significado desses momentos:

"A Frente Sandinista, que havia prometido aos camponeses que ia ensiná-los a ler, aos quinze dias de governo deu a ordem: "cumpra-se, custe o que custe..." Na Nicarágua se estava formando um novo exército, o EPA; Exército Popular de Alfabetização; foram 60.000 jovens à montanha combater o analfabetismo. Essa foi a expressão mais profunda de amor da revolução, expressão de humanismo. Em cinco meses conseguimos baixar o grau de analfabetismo de 50,35% para 12,96%. Tivemos sete assassinatos, violações feitas por contra-revolucionários a algumas brigadistas, para que não ensinassem a ler. Nesse momento há 1.500 universitários recolhendo algodão num antigo latifúndio, e alfabetizando" (6).

(6) Transcrição traduzida do espanhol, de fita gravada em Nicarágua, 1980.

A Pós - Alfabetização

A diretoria da Associação dos Favelados pensa que a pós-alfabetização poderia ser composta pela preparação de vários caderninhos de leitura, que ajudassem os trabalhadores favelados na organização e mobilização em torno de problemas vitais, tais como a urbanização das favelas. Segundo a solicitação dessa entidade, o ACTA deverá assessorar essa experiência.

Ao mesmo tempo, cogitam da criação de supletivos de primeiro grau. Juntamente com a nossa equipe, estudamos a estrutura organizacional que isto exigiria, assim como os meios de conscientização e mobilização necessárias, para verificar se realmente vale ou não a pena envolver-nos nesse tipo de ação.

Além de uma equipe que iniciará a formação de alfabetizadores em outro grupo de favelas, criamos uma equipe que se dedicará à pesquisa da linguagem específica do trabalhador favelado desta região. Farão parte dessa equipe estagiários do Curso de Letras, assim como a sua atual supervisora, Profa. Maria da Paz.

A metodologia a ser utilizada está ainda sendo pensada, mas já conseguimos determinar algumas linhas gerais de ação:

a) a sistematização dos debates das palavras geradoras nas três favelas, por meio da anotação dos principais conteúdos do questionamento dos alfabetizadores, assim como a forma com que se expressarão;

b) dessa equipe deverão participar os alfabetizadores, naquelas reuniões de seleção de material e determinação do modelo de literatura;

c) faremos a classificação bibliográfica do material produzido até agora sobre linguagem popular;

d) tentaremos fazer um diário de campo por meio de visitas assíduas às favelas, na procura de apreender seu cotidiano, para que os caderninhos não se restrinjam aos temas tratados na alfabetização.

Todo o fruto desse trabalho (os caderninhos) deverá ser permeado pela análise de duas vertentes principais: os conteúdos de resistência à dominação e os conteúdos de submissão, fatalismo e justificação da mesma. Logicamente trataremos de reforçar os conteúdos que expressem resistência à situação de injustiça e anunciem uma sociedade mais digna e humanizante.

A "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO" E A RESISTÊNCIA DE INTELCTUAIS ORGÂNICOS DA CLASSE TRABALHADORA

Johnny Dawsey *

1. Introdução

A resistência de grupos oprimidos frente à "pedagogia do oprimido", ou melhor, frente a vanguardas instrumentalizadas com conceitos dessa pedagogia, merece atenção. O problema refere-se às reações de massas trabalhadoras frente a iniciativas de vanguardas oriundas de outros estratos sociais, vistas por trabalhadores como elementos estranhos, talvez ameaçadores. Nem sempre as vanguardas percebem a resistência que provocam. Se, em alguns casos, essa resistência assume a forma de um confronto direto e verbal, em outros ela pode se expressar por meio de um boicote discreto e silencioso. Ou, então, trabalhadores escondem sua resistência atrás de uma participação "passiva", orquestrando uma espécie de "operação tartaruga". Em todo caso, trabalhadores resistem em razão de uma atividade prática e intelectual autônoma que aflora, de forma mais nítida, num processo de surgimento de suas próprias lideranças.

A questão que levanto é se, em determinados momentos, intelectuais orgânicos embrionários de uma classe trabalhadora em gestação podem estar por trás da organização "informal" de uma resistência frente a vanguardas não-orgânicas instrumentalizadas com conceitos da "pedagogia do oprimido". A confirmação da hipótese se constituiria em uma ironia histórica altamente fecunda, posto que esses intelectuais desempenham um papel pedagógico fundamental na organização das massas oprimidas e transformação do conjunto da sociedade.

A questão é de extrema importância para a "pedagogia do oprimido", que tem em Paulo Freire sua mais completa expressão. É claro que este não pode ser responsabilizado por distorções introduzidas por "seguidores" que, à revelia do precursor, tem utilizado essa pedagogia como mais um instrumento de manipulação e cooptação de lideranças das massas populares. Uma atenção maior ao papel pedagógico dos intelectuais orgânicos da classe

* Assessor do NAC (Núcleo de Ação Comunitária) - UNIMEP

trabalhadora pode contribuir para uma avaliação dessas distorções.

O conceito de "intelectual orgânico", elaborado por Antônio Gramsci nos seus *Quaderni del Carcere*, entre 1929 e 1935, é fundamental para a resolução das questões principais levantadas na *Pedagogia do Oprimido* (1970) de Freire. O intelectual orgânico da classe trabalhadora é a resolução das contradições entre vanguardas revolucionárias e massas populares, educadores e educandos, objetividade e subjetividade, teoria e prática.

É bom que fique claro que este ensaio se refere a uma das obras iniciais de Paulo Freire, publicada há mais de uma década sob o título de *Pedagogia do Oprimido*. Algumas das formulações dessa obra já foram re-elaboradas, ou mesmo superadas, por Freire e colaboradores em seus trabalhos posteriores (1). Se retomo a *Pedagogia do Oprimido* é porque essa obra possui uma vitalidade própria, servindo como ponto de referência - às vezes, mesmo a contragosto do autor - para muitos projetos pedagógicos junto à classe trabalhadora. Além do mais, nem sempre esses projetos têm sido coerentes com os próprios princípios enunciados por Freire. Espero que, apesar de seu caráter tosco e inacabado, este ensaio sirva como elemento de reflexão sobre a prática.

-
- (1) Cf., especialmente, Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau*, 3.^a Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Nesta obra, Freire já aponta, de forma mais nítida, para a importância do intelectual orgânico da classe trabalhadora, quando fala, por exemplo, da criação de "... uma nova sociedade, sociedade de trabalhadores em que um novo tipo de intelectual deve emergir - o que se forja entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre prática e teoria" (p. 59). Na mesma obra, Freire avalia as relações entre "opressores" e "oprimidos" de forma mais contundente, colocando a questão do conflito de classes como algo fundamental (cf. p. 128). Uma tese de mestrado interessante, que leva em consideração a evolução do pensamento de Freire, está arquivada na Universidade Metodista de Piracicaba. Cf. Jorge Luis Cammarano GONZÁLEZ, "A Pedagogia dos Vencidos", Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1938.

2. Práxis e Intelectuais Orgânicos

Freire e Gramsci coincidem na ênfase que dão à práxis revolucionária. A questão que levantam não se refere simplesmente à alteração do modo de produção, ou à mudança da sociedade. Refere-se, isto sim, aos seres humanos que, através de sua atividade prática e teórica, alteram, mudam, revolucionam. Uma revolução é o produto de uma práxis. Essa práxis é crítica e, portanto, revolucionária, quando o pensar e o agir se reforçam mutuamente. A práxis revolucionária é a coincidência do homo faber e homo sapiens. Não se trata simplesmente da alteração das circunstâncias sociais. Trata-se da atividade prática e intelectual de seres humanos que, ao transformarem suas circunstâncias sociais, transformam-se a si próprios (2). A questão não é simplesmente a de se criar uma sociedade revolucionária mais propícia para o surgimento de novos homens e mulheres. A questão é o próprio surgimento, no bojo da sociedade existente, de homens e mulheres revolucionários que criam consigo uma nova sociedade.

De acordo com Gramsci, os intelectuais orgânicos são ao mesmo tempo produtos e organizadores da práxis de grupos sociais que desempenham funções fundamentais na produção da sociedade. Esses grupos, inicialmente amorfos, avançam, transformando-se em classes e, portanto, ganhando consciência de si e do seu papel histórico quando, simultaneamente, encontram condições para criarem e sustentarem de forma orgânica as suas lideranças. Os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora são as lideranças

(2) Cf. Karl Marx, "Teses Sobre Feuerbach", in Marx e Engels, Obras Escolhidas, Tomo I, Lisboa; Edições "Avante", 1982, p. 2. Marx diz: "A coincidência do mudar das circunstâncias e da actividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante."

criadas e nutridas por essa classe.

Ao assumir suas tarefas de organização e condução política, e ao refletir mediante seus interesses comuns, sobre seus destinos e os destinos do conjunto da sociedade, os trabalhadores geram, como produto de sua atividade prática e intelectual, os seus intelectuais orgânicos. Simultaneamente, geram a si próprios como classe. O surgimento desses intelectuais é de extrema importância para o destino da classe trabalhadora, pois indica um processo de superação do seu estado de submissão (3).

(3) Cf. Antonio Gramsci, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, pp. 3, 4, 7; e Antonio Gramsci, *Concepção Dialética da História*, tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981, pp. 18, 27.

3. Resistência de Massas Populares diante da "Pedagogia do Oprimido"

É preciso verificar se, em certos casos, intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora em gestação podem estar por trás de uma organização informal da resistência de massas populares frente a vanguardas instrumentalizadas com conceitos da "pedagogia do oprimido".

3.1. Interpretações iniciais

É possível que em muitos casos nada disso esteja ocorrendo. Mesmo que massas populares demonstrem resistência, os conceitos elaborados na "pedagogia do oprimido" podem dar luz a outras interpretações fecundas do fenômeno.

3.1.1. A "dualidade do oprimido"

Freire chama atenção para a "dualidade" do oprimido que, "imerso" numa sociedade opressora, tem na figura do opressor o seu modelo humano. Apesar de oprimido, ele imita o opressor como forma de afirmar sua própria humanidade. Logo, ele resiste a uma pedagogia libertadora que questiona essa forma de afirmação" (4).

3.1.2. O "medo da liberdade" do oprimido

Ao assumir sua condição de sujeito histórico, o oprimido rompe com o "status quo". Este rompimento introduz um estado de alta insegurança, pois, agora, o oprimido se propõe a ser nem oprimido, nem opressor. Ao tentar superar os polos da contradição, ele cai num "vazio", que é o espaço de sua autonomia. O temor desse "vazio" constitui o "medo da liberdade" (5).

(4) Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, pp. 32, 36, 52, 162, 169, 179, 187, 195.

(5) *Ibid.*, pp. 19-21, 34-35.

3.1.3. O fatalismo do oprimido

Devido à sua "imersão" numa estrutura opressora, fruto de uma "concepção mágica" do mundo, o oprimido não consegue sobrepor-se à realidade, objetivando-a, como um ser capaz de transformá-la. Essa visão mágico-fatalista entra em conflito com a dinâmica de uma pedagogia que pressupõe a vocação de sujeito do ser humano (6).

3.1.4. A "cultura do silêncio"

Assumir sua vocação de sujeito significa pensar por si próprio e agir de forma crítica para transformar o mundo. Romper com a "cultura do silêncio" quer dizer práxis revolucionária, isto é, o "pronunciamento" do mundo através da palavra, que é simultaneamente ação e reflexão. O medo de romper reforça a "cultura do silêncio" e a resistência perante uma pedagogia baseada no diálogo (7).

3.1.5. A falta de consciência crítica do oprimido

Enfim, de acordo com Freire, a causa maior da resistência dos oprimidos frente a uma pedagogia libertadora tem a ver possivelmente com a própria falta de consciência crítica dos oprimidos. A consciência ingênua resiste à sua dissolução ou transformação em consciência crítica. Essa transformação é, de modo geral, dolorosa. Daí, a resistência diante de uma pedagogia que tem como objetivo justamente aumentar as defesas do corpo social dos oprimidos, retirando-lhe a anestesia de uma consciência ingênua (8).

3.2. Revisão crítica: intelectuais orgânicos contra vanguardas

Os protagonistas centrais da "pedagogia do oprimido" não são os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Freire tem em mente vanguardas revolucionárias que, originalmente pertencentes a outra classe, fazem uma "caminhada" até as massas para se legitimarem com elas. A "pedagogia do oprimido" é a pedago-

(6) *Ibid.*, pp. 52, 85, 115, 125.

(7) *Ibid.*, pp. 51, 92, 115.

(8) *Ibid.*, pp. 85, 19-21, 34-35.

gia dessas vanguardas. Pressupõe-se uma liderança revolucionária que vai até as massas, não uma liderança diretamente por elas criada e sustentada.

A propósito, a "pedagogia do oprimido" não trata da questão da transformação de massas em classes sociais. Para isso, seria necessário abordar uma segunda questão, o surgimento dos intelectuais orgânicos. A "pedagogia do oprimido" não supera ainda o contexto de uma estrutura populista do poder, apesar do movimento progressista que ela representa dentro dessa estrutura. Lideranças não-orgânicas buscam sua legitimidade entre massas populares. Não surgem como lideranças orgânicas de uma classe trabalhadora. São lideranças que "comungam" com os "oprimidos". A "pedagogia do oprimido" não chega a ser uma pedagogia autônoma da classe trabalhadora.

Se a "pedagogia do oprimido" não trata diretamente da questão da transformação de massas oprimidas em classe trabalhadora, nem da questão paralela do surgimento de intelectuais orgânicos dessa classe, então ela não pode resolver completamente a questão de como uma massa de trabalhadores elabora a sua consciência de si, do conjunto de suas relações sociais, e do seu papel histórico frente a este conjunto. Mesmo que vanguardas oriundas de outra classe consigam "comungar" com as massas, se estas não se transformarem em classe, ou, paralelamente, se nas entranhas das massas não houver condições para a criação e sustentação de lideranças orgânicas dos trabalhadores, então as massas continuarão a ser o que são. Serão massas e, como tais, serão massas de manobra.

"A pedagogia do oprimido" detecta os males que corrompem as relações entre vanguardas não-orgânicas e massas populares. Porém, falta-lhe o "instrumento" cirúrgico capaz de extirpar esses males. Esse "instrumento", elaborado numa luta histórica pelas massas trabalhadoras, e que faz parte do seu próprio corpo político, é o intelectual orgânico da classe trabalhadora. Sem esse "instrumento", que é simultaneamente produto e organizador da práxis dos trabalhadores, não é possível superar o autoritarismo e paternalismo das vanguardas.

As próprias vanguardas idealizadas pela "pedagogia do oprimi-

do" levam as marcas de um paternalismo franciscano. Sua trajetória consiste numa caminhada simultaneamente dolorosa e alegre até o povo, partindo de uma renúncia dos privilégios da classe opressora para "comungar" com os oprimidos e com eles "ressurgir". O início do processo de libertação dos oprimidos passa a depender de uma "doação" autêntica e integral de vanguardas não-orgânicas que se fazem orgânicas. O pressuposto é de que as massas passivas precisam ser inseminadas por um agente externo. Sem terem nascido do ventre das massas, as vanguardas o fecundam. Melhor, procurando conformar-se às proporções desse evento, as vanguardas nele penetram para dele renascem. Isto é, o ventre das massas trabalhadoras gera da mesma forma que uma virgem Maria.

Mas os intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora em gestação recusam fazer o papel da virgem Maria frente a vanguardas oriundas de uma classe alheia. Isso não por causa de fatalismo, "medo da liberdade", "cultura do silêncio", "dualidade do oprimido", ou falta de consciência crítica. Ao contrário, essa resistência é o indício de uma criticidade já existente nas massas trabalhadoras e, quem sabe, da transformação progressiva de massas de manobra em classe "para si".

A propósito, em certos casos, o que precisa ser problematizado é a falta de resistência de massas trabalhadoras frente às vanguardas instrumentalizadas com conceitos da "pedagogia do oprimido". Talvez, a participação das massas seja um indicador de um estado de submissão frente a vanguardas não-orgânicas.

Com este enfoque, é possível fazer uma revisão crítica das interpretações baseadas em alguns conceitos da "pedagogia do oprimido" acima expostas. A "pedagogia do oprimido" também fornece instrumentos críticos para essa revisão.

3.2.1. A "dualidade" da vanguarda

Anteriormente, falou-se na "dualidade do oprimido" como possível causa de resistência frente a uma "pedagogia do oprimido". Porém, Freire também menciona a "dualidade" da vanguarda revolucionária. Devido a uma "conversão" apenas parcial aos oprimidos, esta vanguarda pode re-criar, como "sobrevivências" de

sua classe social de origem, certos padrões opressores no seu relacionamento pedagógico com as massas (9). Nesses casos, podemos concluir, a resistência dos oprimidos pode representar uma recusa crítica a estas "sobrevivências". Possivelmente, essa resistência já se configura em uma superação definitiva da "dualidade" das vanguardas, na medida em que essa resistência é um sinal da formação progressiva de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Então, já se pode falar do surgimento de uma vanguarda orgânica.

3.2.2. O "anseio da liberdade"

Se, por um lado, Freire fala do "medo da liberdade", por outro, ele fala do "anseio da liberdade" como afirmação da própria vocação humana (10). Os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora podem ser vistos como uma expressão dos "anseios de liberdade" de massas trabalhadoras que, mediante suas necessidades comuns, progressivamente assumem suas tarefas de organização e condução política, transformando-se em classe, numa luta para emergir do seu estado de submissão. O confronto entre esses intelectuais e vanguardas não-orgânicas constitui-se num momento decisivo para a classe na luta por sua emancipação.

3.2.3. O fatalismo revisto

A primeira questão que se levanta é esta: até que ponto a não-participação de elementos das massas populares em movimentos iniciados por vanguardas não-orgânicas representa uma postura fatalista? Ou, ao contrário, não seria, em certos casos, esta não-participação a expressão mais avançada de uma vontade difusa, mas coletiva, de criar lideranças orgânicas, oriundas da própria classe trabalhadora? Não seria, em certos casos, a participação de massas populares em movimentos liderados por vanguardas não-orgânicas o reflexo de uma postura fatalista, na medida em que as massas não estariam assumindo a tarefa da criação de suas próprias lideranças?

Uma segunda questão refere-se ao subjetivismo de vanguardas

(9) *Ibid.*, pp. 183, 187, 191.

(10) *Ibid.*, p. 30.

não-orgânicas. Quer dizer, não seria o fatalismo das massas populares a contrapartida do subjetivismo de vanguardas não-orgânicas? Devido às suas origens de classe, geralmente as vanguardas não-orgânicas pouco conhecem das condições objetivas dentro das quais as massas trabalhadoras sobrevivem. De modo geral, elas não trazem as marcas dessas condições. Ao contrário, foram geradas em condições diferentes, menos compressoras e mais propícias para a afirmação do elemento subjetivo. As massas populares resistem a essas vanguardas, insistindo na força repressora das condições objetivas.

A questão do fatalismo precisa ser avaliada em relação a uma das proposições políticas que se encontram no prefácio à *Crítica da Economia Política*, de Marx:

...a humanidade coloca sempre a si mesma apenas as tarefas que pode resolver, pois que, a uma consideração mais rigorosa, se achará sempre que a própria tarefa só aparece onde já existem, ou pelo menos estão no processo de se formar, as condições materiais da sua resolução (11).

Às vezes, as vanguardas não-orgânicas teimam em colocar tarefas que as massas populares não estão em condições materiais de resolver. Dessa forma, provocam uma ruptura entre o elemento subjetivo e suas condições objetivas.

Ao contrário dessas vanguardas, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora representam a própria unidade dialética da subjetividade e objetividade, pois estes são a expressão do elemento subjetivo que, gerado no seio das condições objetivas de sua classe, é fruto e ao mesmo tempo protagonista da transformação dessas condições. Os intelectuais orgânicos colocam perante sua classe as tarefas de sua organização e condução política, na medida em que já representam o instrumento político, elaborado pela própria classe, para a realização dessas tarefas.

3.2.4, A "cultura do silêncio" revista

A questão do silêncio das massas precisa ser vista não somente em relação ao "medo da liberdade", mas também como

(11) Marx e Engels, op. cit., p. 531.

armas de resistência e do “anseio de liberdade” do trabalhador oprimido. Por meio do silêncio, a classe trabalhadora subalterna às vezes impede o avanço de uma classe dominadora sobre o seu território. É a arma de quem não se presta a dar informações sigilosas ao invasor suspeito. Uma vanguarda não-orgânica sempre se apresenta pelos menos no início, como elemento estranho, suspeito. Quando a luta das massas populares ainda se encontra num estágio subterrâneo, num contexto de agravada subordinação, as vanguardas não-orgânicas serão recebidas pelos elementos mais críticos dessas massas com um sonoro silêncio.

Os intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora em gestação não se abrem facilmente ao diálogo com vanguardas estranhas. Nesse contexto, sua pedagogia também é uma pedagogia do silêncio. A palavra de ordem é o diálogo franco e descontraido na ausência da vanguarda; na sua presença, o silêncio! Pelo silêncio, as massas “pronunciam” o seu mundo: este é o mundo da resistência de uma classe trabalhadora em gestação. Pelo silêncio, as massas também procuram garantir o espaço de sua práxis, na tentativa de emergir do seu estado de subordinação. Esse é um silêncio ousado e, quando orquestrado, ele tem a força sinfônica da classe trabalhadora!

3.2.5. A consciência crítica do oprimido

É preciso verificar se a resistência de elementos das massas, populares frente a vanguardas instrumentalizadas com conceitos da “pedagogia do oprimido” não seria indicador de uma consciência crítica em gestação. O problema que Gramsci coloca é o seguinte:

é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crí-

tica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (12).

Freire também coloca essa questão. O conceito de conscientização é entendido como um processo em que "os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados e assumem o de sujeito da História" (13).

As dificuldades surgem quando vanguardas não-orgânicas tentam conduzir a práxis das massas, vulgarizando alguns conceitos da "pedagogia do oprimido", invertendo outros, e servindo-se deles para camuflar suas intenções. Percebendo o engodo, elementos das massas populares resistem.

O primeiro obstáculo que vanguardas não-orgânicas, oriundas de estratos sociais dos opressores, enfrentam ao entrar em contato com "os pobres", é um ódio genérico e geralmente subterrâneo em relação aos "ricos". Esse ódio, a expressão de um grupo acuado frente a outro que o explora e lhe nega a autonomia, pode ser o primeiro lampejo de uma consciência crítica (14). Alguns dizeres dos "pobres", tais como, "a pobreza faz a riqueza do mundo", trazem em seu bojo uma carga dessa atitude crítica inicial.

Devido ao caráter geralmente camuflado dessa atitude, talvez as vanguardas nem desconfiem que elas também possam ser objeto

(12) Antonio Gramsci, 1981, op. cit., p. 12.

(13) Paulo Freire, op. cit., p. 187.

(14) Cf. Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, edited and translated by Q. Hoare and G. N. Smith, New York, Internacional Publishers, 1980, pp. 272ss. Ao falar do "ódio genérico" que o morto di fame sente em relação ao *signore*, Gramsci diz: "This 'generic' hatred is still 'semi-feudal' rather than modern in character, and cannot be taken as evidence of class consciousness - merely as the first glimmer of such consciousness, in other words, merely as the basic negative, polemical attitude."

do ódio genérico das massas. Ironicamente, as vanguardas que, levadas por impulsos messiânicos, assumem a missão de serem as "conscientizadoras das massas", encontram nos lampejos da consciência crítica das massas o seu próprio "dia do juízo"! Apresentam-se "humildemente" como quem quer ser "ungido" pelos mais "humildes" mexendo assim com os brios de trabalhadores que, atentos ao engodo, não se humilham nem se prestam a "ungir" cabeça de "rico"! Querem que as massas sejam críticas, frustram-se com a "passividade" de trabalhadores, mas se ofendem quando estes reagem de forma crítica, resistindo a uma "liderança" não-orgânica! É como se as massas trabalhadoras dissessem: "Nossas lideranças, que não são vocês, carregamos em nosso ventre e, se ainda não nasceram, estão por nascer, conosco nascerão"! Enquanto não nascem, os trabalhadores mais críticos resistem aos pretendentes estranhos. Aliás, essa resistência já prenuncia o surgimento dos intelectuais orgânicos.

A crítica do paternalismo como forma de dominação coloca-se nos seguintes termos: quem não é filho, não pode ser pai. A liderança orgânica, usando a metáfora genealógica, é pai e filha simultaneamente. Ela lidera o corpo que a gera. Quer dizer, sua genealogia é dialética. A filha (a classe) gera consigo seus pais (suas lideranças). A filha é pai de seus pais. Os pais são filhos da filha (da mesma forma que o educador se educa com os educandos). Freire, ao contrário de muitos dos seus "seguidores", percebeu essa questão. A única diferença em relação àquilo que foi exposto é que ele tem em mente uma vanguarda revolucionária que, cortando relações com sua classe social de origem, torna-se órfã, assim criando condições para ser recebida como filha adotiva da classe trabalhadora.

4. Vanguarda e o Aborto de Lideranças Orgânicas

A atuação da vanguarda não-orgânica junto a uma classe trabalhadora incipiente pode configurar-se em pedra de tropeço na trajetória histórica que os trabalhadores fazem, gerando suas lideranças orgânicas. Às vezes, as expectativas da vanguarda podem estar além das possibilidades objetivas da classe embrionária. Nestes casos, sua pressa de ver a classe organizada e combativa pode resultar em alguns retrocessos. Frustrando-se com a aparente lentidão de lideranças populares, a vanguarda pode ser levada, por sua própria frustração, a assumir as tarefas de organização da classe trabalhadora, entrando numa competição desigual com iniciativas incipientes, mas orgânicas, existentes na própria classe em gestação. Utilizando recursos inacessíveis às lideranças populares, as vanguardas podem submeter estas lideranças a comparações que lhes são desfavoráveis por parte dos próprios companheiros de classe, reforçando assim, a ideologia dominante, que pressupõe uma incapacidade política por parte da classe trabalhadora. Ironicamente, neste contexto, quanto mais ativa a vanguarda, mais passiva a classe será. Enfim, em sua pressa de ver uma classe combativa, a vanguarda não-orgânica pode enfraquecer formas de resistência e luta já existentes.

A frustração da vanguarda não-orgânica em relação às lideranças existentes também pode levá-la a estimular o surgimento de outras "lideranças" mais suscetíveis ao seu ativismo. O problema que surge é que as novas "lideranças", não tendo sido criadas pela classe trabalhadora, funcionam como "criadas domésticas" da vanguarda. Neste caso, a vanguarda teria simplesmente provocado o atrelamento, cortando o cordão umbilical que nutre as lideranças de uma classe, e operando um verdadeiro aborto no processo de surgimento de lideranças orgânicas.

Se, por um lado, a frustração de uma vanguarda não-orgânica em relação a uma liderança orgânica popular incipiente pode apresentar sérios problemas para o avanço da classe trabalhadora, por outro, o apoio ostensivo e prematuro desta vanguarda também pode frustrar o processo. Às vezes, o apoio ostensivo de uma vanguarda não-orgânica pode ser mais prejudicial do que a sua oposição, em virtude do conflito, muitas vezes camuflado, de classes sociais. Se a vanguarda, em sua "caminhada até o povo", vem de uma classe social suspeita, o seu apoio ostensivo poderá provocar suspeitas em relação às lideranças. A classe trabalhadora em gestação, temerosa de ver-se atrelada a elementos de outra classe num processo de cooptação de lideranças, reage ao processo como um Saturno que devora os seus filhos, deslegitimando as lideranças que ela mesma criou.

5. Contexto Histórico do Surgimento da “Pedagogia do Oprimido”

É claro que as “distorções” das vanguardas no seu relacionamento com lideranças orgânicas incipientes de classes trabalhadoras, acima expostas, contrariam frontalmente os princípios fundamentais da “pedagogia do oprimido”. Apesar disso, vale a pena avaliar até que ponto se deve insistir no papel revolucionário de vanguardas não-orgânicas.

Neste sentido, é proveitoso levar em conta o contexto histórico do surgimento da “pedagogia do oprimido”. Ela surge justamente com a exaustão do modelo de “substituição de importações” e da política populista que o reforçou. No início da década de 60, que foi o período crítico desse processo histórico, a liderança populista, como liderança não-orgânica, nem da burguesia, nem dos trabalhadores, mostrou-se incapaz de fazer frente a uma grande burguesia internacional e nacional, aliada a grupos militares e tecnocratas.

A “pedagogia do oprimido”, então, coloca como necessidade histórica o surgimento de lideranças orgânicas dos “oprimidos” (trabalhadores). Porém, seu pressuposto é o de que as lideranças que devem tornar-se orgânicas são inicialmente não-orgânicas. Quer dizer, são oriundas de estratos sociais opressores. Sem superar totalmente o contexto de uma estrutura de poder populista, a “pedagogia do oprimido” representa um avanço progressista nesta direção.

Por outro lado, a classe trabalhadora, em certas regiões, especialmente a partir das greves do ABC nos fins da década de 70, vem mostrando progressivamente uma capacidade de criar e sustentar as suas próprias lideranças. Nesse contexto, talvez já seja possível falar em termos de uma pedagogia que se revela na práxis de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em gestação.

6. O Papel Pedagógico do Intelectual Orgânico da Classe Trabalhadora

O intelectual orgânico da classe trabalhadora representa a solução (superação) das contradições entre educador e educandos, teoria e prática, vanguardas e massas, objetividade e subjetividade. Como solução dessas contradições, ele desempenha um papel pedagógico fundamental no avanço da práxis de sua classe, (já havendo tratado da questão da objetividade e subjetividade, na discussão sobre o fatalismo, como também da questão de vanguardas e massas, que permeia todo o trabalho, resta falar das questões do educador e educandos e da teoria e prática).

6.1. Educador e educandos

O intelectual orgânico da classe trabalhadora é, ao mesmo tempo, o produto e catalizador da atividade prática e intelectual de massas trabalhadoras, na medida em que essas massas assumem progressivamente suas tarefas de organização e condução política, isto é, no momento de sua transformação em classe. Nesse sentido, ele é a expressão maior da própria unificação dos trabalhadores. Se, por um lado, ele é um educador de seus companheiros, no sentido de dar uma coerência cada vez maior à práxis de sua classe, por outro ele se educa com eles, como membro da própria classe e produto de uma práxis coletiva (15).

Uma vanguarda oriunda de outra classe jamais pode atingir o grau de organicidade desse intelectual. Mesmo utilizando de uma pedagogia dialógica, as suas tentativas de diálogo sempre correm o risco de caírem no blá-blá-blá. A questão pedagógica principal não se reduz a uma avaliação de métodos e técnicas, na qual se defrontem “diálogo” e “instrução”, etc. Na sua polêmica com a

(15) Cf. a terceira tese de Marx, em “Teses Sobre Feuerbach”, in Marx e Engels, op. cit., p. 2.

reforma educacional de 1923 na Itália, que, aliás, também fazia uma distinção polêmica entre “instrução” e “educação”, Gramsci escreveu:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o conjunto social do qual os homens são expressão (16).

Não se trata de aparelhar vanguardas não-orgânicas com uma “pedagogia do oprimido”. Trata-se do próprio surgimento de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

6.2. Teoria e prática

O surgimento de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora acompanha um processo histórico, através do qual ocorre uma unificação progressiva da teoria e prática no interior desta classe. O contraste entre a teoria e prática pode ser visto em termos da subordinação político-intelectual de um grupo social frente a outro. De acordo com Gramsci.

o contraste (entre teoria e prática, que se verifica nas manifestações vitais de grandes massas), não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente - isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico - toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também, acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada (17).

O surgimento de intelectuais orgânicos de uma classe subordi-

(16) Antonio Gramsci, 1978, op. cit., p. 132.

(17) Antonio Gramsci, 1981, op. cit., p. 15.

nada é evidência de que essa classe começa a afirmar sua autonomia, explicitando a nível teórico a concepção do mundo implícito em sua prática. Dessa forma, como um dever histórico, ocorre progressivamente a coincidência dialética da prática e teoria. Os intelectuais orgânicos são a expressão dessa coincidência. Ao mesmo tempo, eles representam a tentativa de solução do problema fundamental, ou seja,

de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelera o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência (18).

Justamente por serem a expressão de todo um movimento histórico através do qual se processa uma unificação progressiva da teoria e prática, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora desempenham um papel pedagógico fundamental. Eles representam a prática mais avançada de sua classe, mais avançada em razão de sua potência e coerência, e, portanto, em razão da própria explicitação teórica dessa prática. Representam, portanto, a elaboração teórica mais fecunda da prática de toda sua classe no conjunto de suas relações no bojo da sociedade. Enfim, eles servem como exemplos vivos das possibilidades históricas dos companheiros de classe, cuja práxis os gerou.

(18) Ibid., p. 51.

7. Considerações Finais: O Papel de Intelectuais Universitários e a Valorização da "Pedagogia do Oprimido"

Neste trabalho, foi discutida a possibilidade de que a resistência de elementos das massas trabalhadoras frente a vanguardas não-orgânicas instrumentalizadas com conceitos da "pedagogia do oprimido", seja, em certos casos, um indício do surgimento de intelectuais orgânicos de uma classe trabalhadora em gestação. Nesses casos, pode-se falar em termos de uma pedagogia elaborada nem para, nem com os oprimidos, pois questiona-se de forma radical o paternalismo dessas vanguardas. Trata-se de uma pedagogia embrionária, que está sendo forjada neste momento diretamente por trabalhadores.

Reconhecendo que os protagonistas centrais de uma "pedagogia do oprimido" são a própria classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos, surge uma questão ainda em aberto: qual é o papel de intelectuais universitários, ou de vanguardas não-orgânicas, na elaboração progressiva dos intelectuais orgânicos?

Algumas afirmações já podem ser feitas. Não são os universitários que vão criar os intelectuais orgânicos. Esse é o papel da classe trabalhadora. Além disso, é bom que universitários tenham a clareza de que, na sociedade atual eles são uma contradição dos intelectuais orgânicos trabalhadores. O universitário que não se vê como um polo de contradição da classe trabalhadora não é capaz de manter um autêntico diálogo com membros dessa classe. Uma pista: intelectuais universitários podem contribuir justamente como um polo da contradição, para o avanço do outro polo.

Em grande parte, sua contribuição se faz em virtude da sua função dentro de uma cultura burguesa a ser superada. O universitário que contribui, como tal, para o avanço da classe trabalhadora, não abandona o saber que adquiriu através de sua formação

para o exercício de funções intelectuais na sociedade existente. Esse saber é importante para a própria classe trabalhadora. Para o seu avanço político e o avanço da sociedade em geral, é importante que a classe trabalhadora se aproprie desse saber. Pois a questão de resistir à burguesia ou escapar do domínio de seu saber transforma-se numa questão maior de superar o saber que a burguesia introduz e elabora na história através de sua práxis. Essa é uma tarefa que somente a classe trabalhadora pode realizar.

A classe trabalhadora tem um saber incipiente e potencial, que supera o saber que o intelectual universitário representa. O saber dos trabalhadores, que acompanha a dinâmica dos seus interesses de classe, ultrapassa os limites dessa sociedade, nascendo de suas entranhas e entrando em contradição com o seu conjunto. O saber que a classe burguesa oculta, a classe trabalhadora procura revelar. É o saber de uma classe que - erguendo e sustentando, com sua força de trabalho, a sociedade existente - abre perspectivas, numa luta política e cultural, de uma sociedade que virá.

Uma visão do papel político-pedagógico de vanguardas não-orgânicas está implícita neste ensaio. Essas vanguardas podem contribuir para o avanço de massas trabalhadoras na medida em que provocam resistência dos trabalhadores frente às próprias vanguardas, acelerando o surgimento de lideranças autônomas de uma classe trabalhadora em gestação. Esse processo pode ocorrer mesmo à revelia das vanguardas. A visão de que o atrelamento não pode contribuir para o avanço político dos trabalhadores pressupõe uma passividade ontológica dos mesmos. Quer dizer, às vezes uma classe subalterna avança na medida em que, atrelando-se a uma vanguarda progressista oriunda de outros estratos sociais, ela cria, paulatinamente, por meio de uma luta política, condições para resistir e finalmente superar seu estado de atrelamento. No momento em que a vanguarda procura enfraquecer essa luta, fortalecendo "lideranças" menos resistentes ao atrelamento, ou, por outros meios, minando o processo de surgimento de lideranças autônomas da classe subalterna, ela deixa de desempenhar seu papel progressista. Enfim, o atrelamento contribui para o avanço de uma classe atrelada somente quando ocorre uma luta contra o atrelamento (19).

Quanto à questão levantada na "pedagogia do oprimido", referente à "conversão" da vanguarda não-orgânica aos oprimidos, é possível fazer algumas considerações. Não vou dizer que seja impossível que uma pessoa, ou mesmo algumas, oriundas de estratos sociais opressores, percorram o caminho franciscano, transformando-se de tal modo que consigam "renascer", de uma forma mais orgânica, com os oprimidos. Vou dizer simplesmente que isso é muito difícil. E mais: elas continuarão a ser pessoas híbridas, fecundas mas não totalmente orgânicas, já que "renascem" a partir de uma formação anterior.

O ponto é que a "pedagogia do oprimido" é a pedagogia de verdadeiros humanistas, pessoas extraordinárias, raríssimas até. Porém, nas mãos de certas vanguardas não-orgânicas, ela tem sofrido um processo de vulgarização. Tornou-se em arsenal de instrumentos para promover justamente aquilo que seus princípios condenam: o atrelamento e a cooptação de lideranças das massas trabalhadoras.

-
- 19- Cf. a discussão de Gramsci referente à "educação dos papuanos". Gramsci retoma a pergunta feita por um aluno a Labriola, "Como fariéis para educar moralmente um papuano?" A resposta de Labriola, relatada por Gramsci: "Provisoriamente... faria dele um escravo; e esta seria a pedagogia do caso, restanto ver se para seus netos e bisnetos poder-se-ia começar a utilizar algo da nossa pedagogia". A crítica de Gramsci à posição de Labriola se faz nos seguintes termos: "De fato, pode muito bem ocorrer que seja 'necessário reduzir os papuanos a escravidão' a fim de educá-los, mas não é menos necessário que alguém afirme que isto não é necessário senão contingentemente, na medida em que existem determinadas condições, isto é, que se trata de uma necessidade 'histórica' e não absoluta: aliás, é necessário que exista uma luta a respeito, sendo precisamente esta luta a condição para que os netos e bisnetos do papuano sejam libertados da escravidão e educados através da pedagogia moderna. O fato de que se afirme ser a escravidão dos papuanos apenas uma necessidade do momento, e que se rebele contra esta necessidade, tal fato é também filosófico-histórico: 1) porque contribuirá para reduzir ao tempo necessário o período de escravidão; 2) porque induzirá os próprios papuanos a refletirem sobre si mesmos, a se auto-educarem, na medida em que se sentirem apoiados por homens de civilização superior; 3) porque apenas esta resistência revela que se está realmente num período superior de civilização e de pensamento (Gramsci, 1978, op. cit., p. 144).

Ao mesmo tempo, em certos casos, creio que esteja ocorrendo, como resultado imprevisto e mais fecundo das tentativas de atrelamento, outro processo de vulgarização, tendo como protagonista não as vanguardas não-orgânicas, mas a própria classe trabalhadora que, no processo de sua gestação histórica, cria consigo seus intelectuais orgânicos. Aliás, acredito que essa vulgarização, ao contrário da primeira, vem resolver historicamente algumas das grandes questões levantadas pelos humanistas. Enfim, a classe trabalhadora é a herdeira do humanismo! (20)

Arrendatários e Educação Popular

Introdução	5
Contexto dos Encontros com Paulo Freire	8
Críticas das Análises feitas pelos Grupos Participativos	12
Significação do "Texto de Estudos sobre Educação Popular"	17
Proposta de Continuidade	30

Resposta para Nogueira

Introdução	25
Resposta	27
As Fases dos Encontros	29
A Pré-Atividade	37

"Pedagogia do Oprimido" e a Resistência de Intelectuais

Relações de Classe Trabalhadora

1. Introdução	39
2. Práticas e Intelectuais Orgânicos	41
3. Resistência de Intelectuais Populares diante da "Pedagogia do Oprimido"	42
4. Vanguardas e o Aberto de Lideranças Orgânicas	52

(20) Esta frase deve ser interpretada à luz da proposição de Marx, de que "o momento operário alemão é o herdeiro da filosofia clássica alemã." Cf. a interpretação de Gramsci: "... o 'herdeiro' continua o predecessor, porém o continua praticamente, já que deduziu uma vontade ativa - transformadora do mundo - da mera contemplação, estando esta atividade prática também contida no 'conhecimento', que, aliás, somente na atividade prática é 'conhecimento real', e não 'escolasticismo'" (Antonio Gramsci, 1981, op. cit., p. 265).

SUMÁRIO

Universidade e Educação Popular	
Histórico	5
Síntese dos Encontros com Paulo Freire	8
Síntese das Avaliações feitas pelos Grupos Participantes	13
Significado do "Ciclo de Estudos sobre Educação Popular"	17
Proposta de Continuidade	20
Ninguém Educa Ninguém . . .	
Introdução	23
Histórico	24
As Fases nos Encontros	26
A Pós-Alfabetização	37
A "Pedagogia do Oprimido" e a Resistência de Intelectuais Orgânicos da Classe Trabalhadora	
1. Introdução	39
2. Práxis e Intelectuais Orgânicos	41
3. Resistência de Massas Populares diante da "Pedagogia do Oprimido"	43
4. Vanguarda e o Aborto de Lideranças Orgânicas	52
5. Contexto Histórico do Surgimento da "Pedagogia do Oprimido"	54
6. O Papel Pedagógico do Intelectual Orgânico da Classe Trabalhadora	55
7. Considerações Finais: O Papel de Intelectuais Universitários e a Vulgarização da "Pedagogia do Oprimido"	58