



Jader Cardoso Santini (filiação ao PT) // RS, Brasil “Inspirado pelo centenário de Paulo Freire e pelo alcance mundial de suas ideias de leitura e releitura de si e do mundo, criei uma imagem onde ele aparece como símbolo de uma educação transformadora em caráter mundial. O quadro verde tradicional como símbolo da educação com seus escritos lembrando giz branco e o fundo com um mundo com seu mapa “invertido”, retirado do eurocentrismo.”

2 Convidado

A promessa da Pedagogia do Oprimido¹

Esther Pérez²

Há muitas décadas existe na América Latina, um campo de trabalho prático e teórico, de contornos vagos, que se costuma denominar de muitas maneiras: educação popular, pedagogia do oprimido, pedagogia libertadora, pedagogia dialógica. Entendo que essa variedade se deve a três causas fundamentais.

Primeiro é preciso compreender que ao longo de cerca de 40 anos, desde os escritos fundamentais de Paulo Freire,³ houveram em quase todos os países do continente, inúmeras práticas que o assumiram como inspiração, no entanto, enfatizaram discussões, conteúdos e objetivos tão díspares que é difícil entendê-los como algo homogêneo, mesmo que a ideia de contextualização seja admitida como central para essas propostas pedagógicas.

1 Retirado da revista Temas, nº 31, Havana, 2002, p. 39-46. Retirado da revista Temas, no 31, Havana, 2002, p. 39-46. Texto traduzido por Manoela Huck, integrante da Coordenação Político Pedagógica da Escola Nacional Paulo Freire.

2 Editora, educadora e militante, Dirigente do Centro Memorial Martin Luther King em Cuba.

3 A educação como Prática de Liberdade, e especialmente, Pedagogia do Oprimido, que são, de longe, seus textos mais publicados e conhecidos. Tanto é assim que Paulo passou o resto de sua vida esclarecendo aos críticos desses primeiros livros, que sua evolução não havia parado com eles, e que a autocrítica de algumas de suas reivindicações iniciais estavam contidas em numerosos escritos posteriores.

Chegou-se mesmo a qualificar a educação popular como um movimento. É uma discussão antiga: a educação popular é um movimento popular, cujos atores seriam as centenas de centros que surgiram na América Latina ou é uma ferramenta que está a serviço dos movimentos populares? A resposta tem a ver, sobretudo, com as posições adotadas pelos educadores e os centros, sobre os objetivos políticos de seu trabalho e sobre quais são, ou poderiam ser, as motivações de mudança social em cada lugar.

Em segundo lugar, não foram fáceis as relações, e muito menos os encontros da educação popular com as ciências sociais de cada país, presente nas universidades e sistemas escolares, nos autores, nos temas escolhidos e no trato das disciplinas. A relutância e o preconceito de ambos os lados, impediram, em muitos casos, que se avançasse para além de uma consciência, muitas vezes, difusa de potencialidades; e os contatos com essas práticas, o conhecimento de suas realidades, avanços, desafios, objetivos e limites encontrou muitas vezes, mais acusações mútuas do que entendimento proveitoso.

O mesmo – dado suas especificidades – aconteceu com os movimentos e partidos políticos latino americanos: as investidas substituíram durante muito tempo, o encontro e o debate, entre duas visões de organização que estavam destinadas a confluir ou a enfrentarem-se. As raízes dessas discussões estão na crise das organizações populares e nos altos e baixos das lutas populares latino-americanas a partir da década de 1960. Um, dos dois pontos extremos desse desencontro têm sido as posições “basistas”, que desconfiam ou negam totalmente a organização política e sua capacidade de condução; E a outra, as acusações de “anti partidaristas” ou “cismáticos”, à aqueles que defendem a necessidade de uma articulação entre os movimentos da sociedade e as organizações políticas, e da “construção de baixo para cima” de posições e lutas. Obviamente, entre os dois extremos, existem inúmeras posições. Durante anos, houve progresso na participação de militantes de organizações políticas nos esforços de educação popular, bem como de educadores populares em tarefas formativas de lutas e organizações políticas. A história mostrou, por outro lado, que quando as lutas crescem, na prática, essas discussões tendem a ser deixadas de lado. São os períodos de estagnação que a fazem florescer novamente.

Em terceiro lugar, a educação popular se mistura, em algumas práticas e em muitas mentes, com uma longa série de “metodologias” surgidas nas últimas

décadas nos lugares mais diferentes⁴, que privilegiam a participação, a troca de experiências, os jogos e o envolvimento do corpo nos processos de aprendizagem. Mais do que a existência de influências mútuas, esta insistência comum parece tratar de aproximações diferentes partindo de necessidades somente até certo ponto semelhantes.

Essa imprecisão e esse campo de confusões, exigem um esforço de esclarecimento, que exponha as diferentes concepções e até as correntes existentes na educação popular latinoamericana. Esse esforço deve ter como ponto de partida dois aspectos centrais: o primeiro, que as práticas de educação popular são históricas, isto é, estiveram vinculadas às diferentes conjunturas vividas na América Latina, nas últimas quatro décadas, e as ideias que essas conjunturas geraram, ao passo, que também foram influenciadas por elas. Em segundo lugar que, por vocação, essas práticas diferem enormemente de um lugar para outro, de país para país: elas estão intimamente ligadas aos níveis e formas de lutas populares, cultura, tradições e crenças, à situação política e social de cada lugar em que se desenvolveram. Se esse esforço for feito, será possível começar a encontrar as afinidades e diferenças entre grupos de práticas e reflexões, e também vínculos frutíferos com outros modos de pensamento e ação social. Essas afinidades e vínculos poderiam ajudar a superar o isolamento que sofre o pensamento, em meio a tantas comunicações aparentes, para aumentar a eficácia e encontrar novos caminhos e alianças⁵.

Para ser conseqüente com o exposto anteriormente, esclareço, que o que se segue é a concepção pedagógica que alcançamos, enquanto grupo de educadores populares, a partir de uma prática de dez anos de trabalho, em Cuba, sob as condições da crise iniciada nos anos 90. Mencionei de passagem que uma das perguntas mais frequentes - às vezes franca, às vezes carregada de suspeitas - que nos faziam em Cuba no início dos anos 90 e que seguem nos fazendo em outros países latino americanos, é: por educação popular em Cuba?

4 Desde a administração de empresas nos Estados Unidos até diversos métodos de animação sociocultural.

5 Nesse sentido também, o mexicano Pablo González Casanova representou um avanço: Em todos os casos, se o problema do rigor se coloca para nós, e se persiste, inclusive quando como pesquisadores científicos, não nos propomos a ficar na investigação da realidade, senão que nos colocamos também o problema da transformação da realidade. Neste último caso, não só temos que recorrer ao pensamento filosófico, nem só ao raciocínio e a metodologia científica, senão que precisamos abordar, em torno da tarefa ideológica, problemas relacionados com a pedagogia como, por exemplo, a pedagogia do oprimido. E também com as formas de persuasão, com o tipo de retórica que iremos usar para transmitir aquele tipo de conhecimento que adquirimos e consideramos que deve ser transmitido a um grande número de pessoas, que não são especialistas em ciências sociais. (Caminos, nº2, p. 15)

Acredito que a origem da questão é que a educação popular, é frequentemente confundida com práticas compensatórias - de alfabetização ou outras - para suprir as deficiências dos Estados na área da educação, uma situação crônica em muitas partes da América Latina e cada vez mais frequente em países como a Argentina, que possuíam uma educação pública de qualidade. E embora seja verdade que Freire partiu de uma experiência de alfabetização no nordeste do Brasil no início dos anos 60 e que muitas práticas de educação popular tiveram que enfrentar a tarefa de alfabetizar como parte de seu esforço de conscientização, obviamente não é o caso cubano. Além disso, também não era a visão freireana, como evidenciado por suas abundantes reflexões sobre o papel da pedagogia libertadora, após a tomada do poder pelas forças populares, e seu trabalho em países como Guiné-Bissau e Granada⁶.

A nossa, é uma concepção construída aqui e agora - um “agora” histórico. Já que não é o mesmo que fazíamos e pensávamos há dez, cinco anos atrás - que estabelece um debate com outras, que também se denominam educação popular em Cuba e no resto da América Latina. E, embora cubana, um elemento fundamental de sua construção tem sido a vontade de articular e a realidade devínculos sistemáticos com outras experiências latino-americanas, com as quais compartilhamos idéias e ideais básicos. Uma delas, é que a estrutura ideal para pensar a educação popular, no âmbito de sua promessa mais geral e de seus objetivos finais, é a da América Latina.

Começo então por uma demarcação que me parece fundamental. A pedagogia dos oprimidos não é para nós uma metodologia, uma didática, um conjunto de métodos e técnicas neutras - na realidade quase nada é -, mas um pensamento e uma prática pedagógica que, assumem uma posição, diante da realidade social e apostam na educação como ferramenta fundamental para a transformação cultural, que considera essencial para o sucesso e a consolidação de um bloco popular. Insisto: não há educação popular sem a união entre reflexão e ação; não há educação popular que não aponte a cultura como objetivo final e dinamizador das

6 “Os homens introjetam os mitos superestruturais, que então condicionam as infraestruturas. Daí o fenômeno da permanência dos mitos da antiga estrutura. Sem a compreensão crítica desse problema, não podemos entender, por exemplo, como transformada uma infraestrutura, os homens continuam a pensar como pensavam antes da transformação da infraestrutura. Esse entendimento da dialética, que já estava em Marx, é o que explica a inviabilidade de uma apreensão mecanicista de transformações sociais. Para um mecanicista, uma vez que a infraestrutura é transformada, a superestrutura é automaticamente transformada, e isso não é verdade.” Paulo Freire, “Conscientizando para Libertar”, em José Gómez e José Hernandez, *Psicologia Comunitária*, México, Universidade Ibero-americana, 1989, p. 230

mudanças sociais; não há educação popular sem a tomada de posição política. Dito isto, comento alguns elementos básicos da definição que proponho.

Em primeiro lugar, presumir uma posição diante da realidade, parte do reconhecimento da relação existente entre o capitalismo - e suas diferentes formas “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”, nacionais, regionais, formulações ideológicas - e o pensamento e as práticas educativas historicamente nascidas dentro dele. Daí que, a proposta de uma pedagogia dos oprimidos deva superar até as formas mais progressistas, das quais não há outra escolha senão chamar, “educação domesticadora”, tanto em suas intenções, quanto em seus métodos e maneiras de construir conhecimento.

Essa proposta reconhece o papel importantíssimo que os mecanismos de legitimação ideológica e cultural desempenham na reprodução do sistema de dominação, e a relativa autonomia de opressões de uma matriz cultural. Por isso, entende que esses mecanismos e essa legitimação podem ser reproduzidos mesmo depois do dismantelamento ou eliminação das relações de exploração econômica e outras instituições de opressão, realizadas por um poder revolucionário, e também entende que essas relações e instituições podem começar a ser questionadas e desgastadas na prática antes que se tenha o poder de efetuar essa eliminação. Essa proposta também reconhece a existência de opressões inter-relacionadas, mas diversas, introjetadas por indivíduos e grupos humanos. E ao entender a práxis social como uma unidade entre reflexão e ação, assume que seu papel é contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos - individuais e coletivos - para que os processos libertadores do campo popular se desenvolvam em todo o seu potencial. Esse é processo de formação que chamamos “conscientização”⁷.

Por outro lado, a pedagogia do oprimido sustenta que nenhuma educação é neutra, que todas estão grávidas de suposições, premissas e modos de fazê-lo que as fazem parte de um projeto, de um ideal da sociedade, quer seus participantes estejam cientes ou não. E, portanto, considera que a construção de uma pedagogia dos oprimidos, bem como a construção de uma nova maneira de estar em uma sociedade, a partir da atual situação de opressão, com vistas a superá-la, deve ser um esforço consciente e intencional.

7 A conscientização é um dos elementos centrais da proposta pedagógica de Freire. Não se limita a “tomada de consciência”, senão que supõe a modificação da práxis desses sujeitos. Paulo Freire, “Conscientizar para Libertar” em José Gomez e José Hernandez, *Psicología de la Comunidad, México, Universidad Iberoamericana*, 1989.

Ao mesmo tempo, a educação popular deve se reconhecer como um projeto necessariamente inacabado dentro da estrutura da sociedade não transformada ou no processo de transformação em que pensa e atua, como uma educação de e para novos homens e mulheres que constroem a si mesmo no processo de construir uma nova sociedade. Isso supõe uma crença radical na capacidade de autotransformação dos sujeitos, uma abertura também radical aos ensinamentos da prática social e também o pressuposto de certos elementos do método que demonstram sua utilidade para superar as intenções limitadas incorporadas nas práticas educacionais atuais.

Entre esses elementos, aqueles relacionados ao reconhecimento da eficiência e da natureza do conhecimento popular me parecem altamente relevantes. Esses saberes, de diferentes ordens, tem a ver com o conhecimento do mundo, e também com as formas de se relacionar, ordenar a realidade e a comunicação. Sua organização interna e seu relacionamento com o meio (isto é, ao que se aplicam, de que maneira e por quais meios) são diversos e diferem em muitos casos daqueles legitimados pela cultura dominante e estruturados em torno de suas noções de lógica ou ordem.⁸

Por outro lado, esses saberes incluem a educação para dominação, produzem “a palavra oprimida”. Portanto, eles também são veículos de dominação; então, a sua aceitação acrítica, por serem “populares”, é, na melhor das hipóteses, ingenuidade. Por esses motivos, é essencial um entendimento aprofundado desse conhecimento por parte do educador e a “pronúncia da palavra” por parte dos educandos, para prosseguir com seu desvelamento, com a visão de seu futuro, para um processo educacional que tenta superar “uma concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente externo”.

Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica da educação popular sustenta que o processo educacional é uma construção. Portanto, essa pronúncia é apenas o seu primeiro passo. É necessário, então, que esses conhecimentos populares conversem com os estruturados ou codificados. Não se trata apenas de um ato de desrespeito, que consiste em reconhecer o direito dos setores populares de acessarem o conhecimento dos “cultos”. Se trata de uma articulação crítica dos conhecimentos trazidos por todos os envolvidos no ato educativo: seus valores, princípios de organização, intenções. Construir um conhecimento novo é se abrir para o

8 Freire costumava expressá-lo com uma frase, retiradas em muitos de seus escritos e entrevistas: “ninguém passa pelo ato de aprender”.

desafio de questionar a legitimidade do próprio conhecimento a partir dos outros, e também para o reconhecimento do erro ou incerteza.

Isso gerará modificações na relação educador-educando. Talvez essa, seja a mais conhecida das propostas da pedagogia dos oprimidos. No entanto, ela não equivale ao desaparecimento do educador, quanto condutor de um processo estruturado, com intencionalidades, com objetivos, com métodos. O que supõe é a construção da corresponsabilidade, o que implica, para todos os envolvidos, o prazer de aprender e o “momento de dor”, ou seja, as renúncias ao que era “conhecido anteriormente” e a tomada de posições que podem ser transgressões às normas grupais ou sociais, com consequentes rupturas⁹.

A ênfase nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo, e sua intenção de transformar o que existe, explica a relação precoce das práticas de educação popular com as organizações populares. Sua proposta nesse sentido é dupla: por um lado, no nível das organizações, trata-se de contribuir para que elas não se façam funcionais para o sistema e que não reproduzam em seu meio, os vícios e as práticas de mando da dominação. Em outras palavras, que estejam sempre um passo à frente da adaptação e cooptação, e que sejam o húmus de novos homens e mulheres e de novas relações sociais e humanas. Por outro lado, qual é uma condição para isso: trabalhar com a totalidade de cada um dos e das militantes. Somente na medida em que cada pessoa se desenvolve intelectualmente, afetivamente, axiologicamente, é possível a nova sociedade.

Porque se trata de uma nova sociedade, isto é, uma sociedade socialista. Mas o socialismo não pode ser, não é apenas - embora também seja - a distribuição da riqueza social. As pessoas do socialismo terão que ser novas, criadoras de comunidades contra o “senso comum” individualista, fragmentador, eficiente no que serve ao sistema, com o qual o capitalismo tornou involuntária nossa vida cotidiana. E, novamente, isso só será possível, mediante a busca pelos sujeitos, por uma criticidade que permita discernir, filtrar, julgar, relacionar, tomar partido, entender. Que permita que, nas condições de uma sociedade que empreende o longo caminho da transição socialista, os sujeitos individuais e coletivos possam e devam pensar

9 As primeiras reflexões de Freire sobre a relação educador-educando e educando-educador, cuja intenção era sublinhar a construção comum do conhecimento e o comprometimento de todos os envolvidos no processo, levaram a práticas que tentavam apagar a diferença entre educador e educando e denunciavam como manipulação qualquer tentativa de condução por parte do educador. Até sua morte, Freire sustentou um debate fraterno com essas posições e sempre afirmava o papel específico do educador no processo de aprendizagem.

sua realidade e, a partir desse exercício de pensamento, contribuir com iniciativas, enriquecer o projeto, influenciar no processo e construir relações mais humanas e mais ricas, capazes de superar a dominação capitalista, com sua extrema densidade e complexidade atuais.

É essa extrema densidade que exige que as práticas da educação popular tenham que ser muito complexas se quiserem se desdobrar na totalidade de seus desafios e promessas, e não se limitarem a criação de espaços pseudo-participativos. Por um lado, precisam responder às necessidades, as perguntas do lugar e tempo em que se realizam e, ao mesmo tempo, devem formar parte da cultural anticapitalista. Isso coloca enormes desafios, alguns dos quais gostaria de destacar.

Em primeiro lugar, que em nossos países, projetos revolucionários são confrontados com a necessidade de realizar tarefas de “civilização”, que foram realizadas nos chamados países centrais. Alfabetização, educação universal, disseminação de hábitos de higiene, a defesa contra agressões, são missões seguidas de tarefas prolongadas e momentos agonizantes de construção econômica, entre outras, sempre muito difíceis. A tentação de avançar através do contingente de pessoas e a falsa dicotomia entre disciplina e exercício de opinião, pode confundir uns e outros e estabelecer aparentes oposições entre o desenvolvimento dos indivíduos e as enormes tarefas sociais a serem realizadas.

Em segundo lugar, o grupo intelectual mais nutrido, e aquele que, em grande medida, assume as tarefas da educação após um triunfo revolucionário, é o dos professores. Sua origem de classe, predominantemente modesta é, na maioria dos países, um fator a favor: são também o setor da intelectualidade que mais se nutrem de membros das classes populares. Isso não significa, no entanto, que eles não sejam portadores das formas dominantes de educar. O significado de suas práticas pode muito bem ser o de reproduzir modelos da classe média, assumidos como o ideal de vida que as classes populares tiveram diante de si, do que lhe foi negado e desejado.

Os educadores precisam se submeter a críticas radicais sobre a natureza política de sua educação e à sociedade para a qual a educação que praticam aponta. Isso significa revisar os currículos, os ideais de uma “vida boa”, as crenças complacentes em que se é portador de valores superiores, às relações que se estabelecem no processo educativo, que deve ser um modelo no qual não se fale apenas de onde queremos chegar, mas que se comece a viver esse por vir. E, é claro, a educação não pode ser confinada à sala de aula, mas a dimensão educativa de todos os processos

sociais deve ser intencionalmente desenvolvida.¹⁰ Os ideais que sustentam essa construção não podem abrir mão da vida, eles precisam partir das práticas sociais atuais. Por isso, uma de suas tarefas urgentes será revelar o que há em nossas culturas populares de libertador, mas também de dominação introjetada. Isso requer uma atitude autocrítica que deve nos acompanhar o tempo todo.

Por fim, a educação popular terá que incorporar práticas cada vez mais complexas para ajudar a reverter a vitória do capitalismo na batalha cultural de nosso tempo, consistindo na aceitação geral de que as únicas relações sociais possíveis são as suas; isto é, a mediação privilegiada do mercado, o individualismo crescente, o lucro como principal motor das pessoas e sociedades; e, também - como resultado de tudo isso, produz perplexidades, incertezas e pessimismo entre aqueles que acreditam que o capitalismo deve ser superado - a escassez de projetos socialistas coerentes que sirvam de pólo de atração, que incluem desde a economia até as relações familiares, e que inflamam a imaginação e o compromisso.

O que quero dizer, em resumo, é que nossas práticas educativas só serão dignas de sua promessa quando forem tão complexas - e ao mesmo tempo tão próximas das massas - que sejam capazes de abranger a enorme rede de opressões, que a dominação gerou nas sociedades humanas até o momento, e iluminar os caminhos de sua superação. Quando sejam capazes de se encarregar do sofrimento humano em toda a sua profundidade e expressão. Quando constituam um conhecimento a ser aplicado à tarefa de contribuir com nossos pensamentos e ações, com a coerência de nossa atividade e nossos pensamentos - desde a teoria que produzimos até a militância consciente, passando por relações de companheirismo e de família - até a mudanças mais profundas nas pessoas e nas relações sociais.

Não quero deixar a impressão de que expresse um “programa máximo” ou que faça alusão a um sonho do futuro: essa atividade educativa é algo que já está acontecendo. Então, quero terminar com dois exemplos - entre muitos - que tem me inspirado. Um é brasileiro. Alguns anos atrás, um companheiro me mostrou alguns materiais que haviam preparado para trabalhar com os militantes. Foram casos concretos de atitudes individuais, situações problemáticas que abordavam a vida e o trabalho de militantes concretos. E a partir deles se debatiam os temas mais profundos, do compromisso, da ética, a sociedade futura, o caráter das organizações, a relação entre a base e a direção... Para mim, foram uma fonte de estímulo, pois se tratava de uma maneira de alcançar discussões mais profundas e gerais,

que são tão importantes, partindo de algo que não devemos esquecer: somente a análise crítica, por parte das pessoas sobre o seu modo de vida, nos permitirá visualizar que é possível viver de outra maneira; que ninguém dá sua vida, seu tempo, sua afeição por slogans abstratos, mas que os slogans servem para condensar e nos lembrar do compromisso que assumimos com os afetos e a razão.

A outra, é uma experiência de formação que fazemos no centro onde trabalho, em Cuba¹¹. Quem chega a ele, vem por vontade própria, pois respondem pessoalmente a um convite; às oficinas - cujo único requisito é que os participantes tenham uma prática social, comunitária concreta - não oferecem nenhum título válido para o currículo, nem estão vinculadas ao sistema nacional de educação. Muitas vezes, os participantes dedicam às oficinas, o tempo de suas férias anuais. Os assistentes são diversos, e as discussões produzidas são, muitas vezes, acaloradas. Mas, após a intensa convivência de três semanas, quando, no final, perguntamos a eles por que investiram seu tempo dessa maneira, por que vieram, a resposta - que é expressa de várias maneiras - sempre se refere a um mesmo elemento: acreditam que sua realização pessoal só será alcançada se passar por um projeto coletivo. Além de saberem que esse projeto não está totalmente delineado, que tenham incertezas ou idéias diversas sobre ele, não querem - não queremos - se render à mesquinha idéia, de que vivemos e trabalhamos para consumir.



11 Centro Martin Luther King, Jr., onde desde 1993 desenvolvemos uma experiência de educação popular com e pelos cubanos envolvidos em práticas sociais.