

## MAPEANDO NOVOS TERRITÓRIOS: REFLETINDO ACERCA DO MODELO CONSCIENTIZADOR DA EP, NA BUSCA DE ALTERNATIVAS.

Na última década, muitas certezas vêm sendo sacudidas, notadamente, no que diz respeito à cultura política das esquerdas. Estas, fortemente atingidas pelos questionamentos advindos do derrubamento do socialismo real, passaram a ter que repensar mais suas práticas e concepções. No caso da EP (= Educação Popular), tem-se revelado cada vez mais necessário avançar para além das análises macro-sociológicas, levando em consideração as formas de produção de subjetividades<sup>1</sup> e as relações que se travam nas inúmeras micro-experiências que compõem o Movimento Social. Parece-nos que tal redimensionamento obriga a rever, dentre outras coisas, a relação que se tem travado com as classes populares no âmbito da EP.

Para Valla, embora reconheça que essa discussão não seja nova para a EP:

*"Talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes populares se refere à compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo"* (Valla; 1998:152). Segundo ele, os profissionais envolvidos na EP têm dificuldade **"(...) em aceitar que as pessoas 'humildes, pobres, moradoras da periferia' são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade"** (idem; p. 165). Valla considera que a **"nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo ou fazendo está relacionada mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, lingüísticas"**(ibid, p.165).

---

<sup>1</sup> Guattari (1986:40 ) diz, a este propósito: "As forças sociais que administram o capitalismo hoje entendem que a produção de subjetividade talvez seja mais importante que qualquer outro tipo de produção (...) visto produzirem esquemas dominantes de percepção do mundo."

Tal postura só pode reforçar as tendências à hierarquização. Como esperar de pessoas que desconfiam na capacidade das classes populares que elas se envolvam num trabalho coletivo com as mesmas, em pé de igualdade?

Mas, de onde provém esta dificuldade? Por que a postura de muitos profissionais envolvidos parece ser a de desqualificar ou desacreditar a capacidade das classes populares? E será que apenas os profissionais apresentam tais tendências? O que acontece por exemplo, na relação entre líderes populares e bases?

Acreditamos que não se trate apenas de reprodução dos preconceitos instituídos na nossa sociedade e sim também de problemas inerentes ao modelo conscientizador que tem imperado na Educação Popular até agora. Propomo-nos a estudar alguns aspectos críticos desse modelo e por que as tentativas de produzir novas posturas tendem a não surtir o efeito esperado. Para tanto, iremos primeiramente analisar de um lado, algumas conseqüências do modelo conscientizador na relação agente-grupo popular e do outro, na relação líder-bases. A seguir apontaremos outros possíveis caminhos para a construção de uma prática de educação popular mais auto-reflexiva, desnaturalizadora e autogestionária. Mas antes, faz-se necessário explicitar o que estamos denominando 'modelo conscientizador' em termos teóricos, pela apresentação de algumas de suas justificativas.

### **Justificativas teóricas para o modelo conscientizador**

Não pretendemos, no âmbito de um artigo exíguo, explicitar de maneira exaustiva o que funda teoricamente o modelo conscientizador na EP e sim ater-nos a duas referências que foram predominantes para a divulgação da prática deste modelo na América Latina em geral, e em particular, no Brasil: Antonio Gramsci e Paulo Freire. O eixo da nossa discussão situa-se em torno do aspecto que consideramos mais discutível, a saber a defesa por esses autores do postulado do caráter indispensável de uma figura que se sobressaia como condutor dos grupos e/ou das massas, visão esta a nosso ver, tingida de vanguardismo.

Acreditamos haver consenso quanto ao reconhecimento da importância dos autores supracitados para as práticas e abordagens da Educação Popular. No que se refere à escolha de Paulo Freire, como já se sabe, ele dedicou grande parte da sua obra aos processos de

conscientização, tornando esta noção uma de suas palavras-chave, o que faz dele uma referência incontornável para a nossa reflexão.

No que diz respeito a Gramsci, Gohn (1997: 187) afirma: **"Na América Latina, Gramsci foi um autor de referência básica para a análise dos movimentos populares (...)."**

Para começar, vejamos então como o próprio Gramsci (1978:20) justifica o papel dos intelectuais como condutores dos processos políticos:

**"uma massa humana não se 'distingue' e não se torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido lato), e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica."**

Para Gramsci então, o papel de intelectual e o de organizador-dirigente se confunde e tal fato é colocado como inevitável para qualquer organização.

Uma das justificativas da separação entre intelectual e massa seria a índole politicamente 'preguiçosa' de operários e camponeses, tendência esta que os tornariam predispostos a manter-se na posição de executor, como revela no seguinte exemplo, a propósito do operário:

**“O operário tende a levar este seu modo de ser para todos os ambientes da sua vida; ajusta-se facilmente, por toda a parte, ao ofício de executor material, de ‘massa’ guiada por uma vontade estranha à sua; é preguiçoso intelectualmente, não sabe e não quer prever para lá do imediato, por isso não tem qualquer critério na escolha dos seus chefes e se deixa iludir facilmente pelas promessas; quer crer que é possível obter sem grande esforço da sua parte e sem ter que pensar demasiado” (Gramsci; 1978b: 262).**

Para Gramsci, dentre os intelectuais não profissionalizados como tais, estão aqueles camponeses e operários que, mediante processos de politização e conscientização tenham conseguido libertar-se do senso comum, sendo o partido comunista a melhor escola de transformação de seu senso comum em *bom senso*, isto é consciência política.

Advoga assim pela escola do partido como instrumento de formação de liderança política enquanto dirigente:

**"O partido comunista é o instrumento e a forma histórica do processo de íntima libertação pela qual o operário de executor se torna iniciador, de massa se torna chefe e guia, de braço se torna cérebro e vontade; na formação do Partido comunista pode colher-se o germe de liberdade que terá seu desenvolvimento e a sua plena expansão depois de o Estado operário ter organizado as condições materiais necessárias" (idem; p. 262).**

Bem verdade que, por outro lado, Gramsci considera que todos os homens são intelectuais, não sendo necessário fazer parte das categorias sociais profissionalizadas e/ou reconhecidas como tais pela sociedade para contribuir para uma concepção de mundo diferenciada:

**"todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui um linha consciente de conduta moral. Contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, par promover novas maneiras de pensar (1985:7-8).**

Os intelectuais podem, ora se ligarem organicamente às classes dominantes, apoiando-as, ora aos interesses das classes exploradas, daí o conceito de intelectual orgânico. Assim, Bosi (2000:2) reconhece em Gramsci, o **"(...) projeto de constituir na vanguarda da classe trabalhadora a figura nova do dirigente capaz de aliar a perícia técnica a uma cultura permeada de valores socialistas democráticos".<sup>2</sup>**

Talvez seu grande sucesso na América Latina se deva em parte ao fato de muitos agentes de educação popular se perceberem - na maioria das vezes, secretamente ou inconscientemente - como vanguarda dos movimentos, mesmo que procurando, contraditoriamente, a relação dialógica.

---

<sup>2</sup> Apesar de nossa crítica ao vanguardismo, reconhecemos que Gramsci avança com relação à visão muito mais determinista de Althusser, que também teve influência marcante na EP nos anos 50, ao considerar os intelectuais não meros instrumentos do poder, e sim também capazes de instaurar processos instituintes nos próprios aparelhos ideológicos do Estado.

Segundo Scoguglia (1997: 74-75), Paulo Freire também se inspirou muito em Gramsci a partir dos anos 70:

**"Destacam-se, como dissemos, as aproximações ao pensamento de Antonio Gramsci. As ações dos intelectuais 'para organizar a cultura', o papel condutor/educador do partido político 'como intelectual coletivo' e os 'intelectuais-ificando-novos' parecem emergir como 'alicerces dos novos andares do edifício do pensamento freiriano'".**

Lembrando a marca gramsciana do pensamento freiriano, não pretendemos reduzir o pedagogo a um discípulo de Gramsci, até porque Freire se apoiou em muitas outras referências, notadamente no personalismo e no culturalismo. Assim, por exemplo, Freire não vê as classes populares apenas como massas alienadas, mas também como potencialmente conscientizadoras, na medida em que o processo educativo é de mão dupla (como o sugere as expressões educador-educando/ educando-educador), não podendo ser uma 'doação' de lideranças revolucionárias (Freire; 1987).

No entanto, embora preconize uma relação dialógica entre educador-educando, de mútua aprendizagem, aproxima-se de Gramsci quando justifica a hierarquização pelo viés do papel diretivo do educador, face ao que caracteriza de "licensiocidade", "anarquia" e "bagunça" (Freire in D'Antola: 1989: 5). Este aspecto de sua pedagogia libertadora - mas não libertária - merece a nosso ver algumas considerações, pela influência que tem no modelo conscientizador predominante na EP.

Passemos então a lembrar o ponto de vista de Paulo Freire sobre o papel do educador enquanto condutor-organizador dos processos educativos.

Em entrevista com Rosa Maria Torres (1987: 65-66), Freire deixa bem claro a necessidade de clara diferenciação entre educando e educador, mesmo que o educador se mostre disposto a também educar-se no ato pedagógico:

**"Entonces, el problema que se nos plantea como educadores no es el de negar el rol activo, crítico, decisivo del educador en el acto educativo. No. Yo siempre afirmo: el educador no es igual al educando. Cuando uno, como educador, dice que es igual a**

**su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. . Si ambos fueran iguales, uno y outro no se reconocerían mutuamente. (...) No hay duda de que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que al educar también él se educa."**

Refuta também com clareza qualquer traço de não-diretividade, no sentido de eventualmente deixar interrogações não respondidas :

**"(...) tampoco puedo como educador dejar abandonados a los educandos como si les dijera 'Ahora adivinen'. No. (...) Yo tengo que asumir una responsabilidad política, una lucha constante para cumplir cabalmente con mi tarea de educador."**

Tal afirmação nos deixa perplexas, pois na nossa experiência docente nós nos temos freqüentemente negado a responder, de maneira verbalizada, às indagações dos alunos, preferindo atuarmos como facilitadoras que propiciem espaço para que os mesmos procurem por si só, elementos de respostas às suas inquietações. A prática da autonomia no espaço da aula já fornece em si, múltiplos elementos de resposta que os alunos terminam por decodificar. Comumente nos negamos, por exemplo, a fornecer definições de conceitos. Preferimos pedir para os alunos fazerem um exercício semelhante ao da adivinhação, na medida em que chamamos para exporem suas próprias pré-noções. A partir desse exercício, os próprios alunos percebem a diversidade de conceituações possíveis e passam a sentir a necessidade de aprofundamento para poderem posicionar-se. A nossa preocupação tem sido a de levar os estudantes a procurarem os meios para conseguir encontrar os elementos de resposta às suas indagações, o que implica num aparente 'abandono'. Sem dúvida, a nossa maneira de ensinar afasta-se bastante, nesse ponto, da visão de Paulo Freire que insiste em distanciar-se de qualquer alusão ao termo "facilitador", como sendo incompatível com a postura do educador-professor:

**"Yo siempre digo (...): Yo no soy 'facilitador' de ninguna cosa. Yo soy un profesor. Yo enseño." (Torres; 1987: 80).**

Esse ponto de vista está reforçado no seguinte depoimento de Freire, em entrevista com Frei Betto, onde fica mais claro a concepção de diretividade enquanto tentativa de direcionar deliberadamente o aluno para a assunção da visão do educador:

**"[Há] para mim, também, uma responsabilidade extraordinária, por parte do educador, na tarefa pedagógica enquanto política, que é a de, radicalmente respeitando o educando, desafia-lo, porém, a *se convencer* da verdade, ou daquilo que o educador assume como verdade. (Freire: 199-:74).<sup>3</sup>**

No mesmo texto da Torres, a autora assinala em nota de rodapé o que considera um mal-entendido com relação à pedagogia dialógica de Paulo Freire quando esta é confundida com uma postura de não-diretividade do educador. Em referência a um livro publicado pela UNESCO, Torres cita esta visão 'equivocada' da Educação Popular que nega o papel do mestre:

**"En la Educación Popular, el papel del maestro desaparece. El animador, promotor o coordinador mantiene una relación horizontal com los participantes. El coordinador sólo estimula, orienta y favorece la reflexión y acción. Se pretende la generación de grupos autónomos en que el control y la responsabilidad sean compartidas (...).**

Outra citação de Torres refere que na EP **"se tiende a una relación pedagógica horizontal entre educador e educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor, hacia su autoaprendizaje y autogestión, buscando que el proceso sea transparente a todos y que la responsabilidad comunitaria sea real (apud Torres; 1987: 79).**

Posicionando-se na entrevista perante este assunto, Paulo Freire enfatiza que acredita numa relação de companherismo entre educador e educando, desde que não se negue a autoridade do primeiro, permitindo-lhe inclusive comandar, como seria o caso na postura de Fidel Castro:

---

<sup>3</sup> Na continuação da mesma entrevista, Frei Betto mostra discordar desse convencimento: "(...) a minha preocupação é justamente no perigo da palavra *convencer*".

**"Compañerismo no significa ser iguales. Yo creo que nadie, a no ser, claro los reaccionarios, puede discutir que Fidel es compañero del pueblo cubano. El es un compañero, el se hizo compañero, é se transformó en compañero, no nació compañero. Sin embargo, Fidel es el gran líder, e un gran pedagogo, un gran educador de la Revolución. Entonces, el hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene incluso de comandar, en muchos momentos, la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar." (ibid: p 80).**

Uma concepção do papel do educador que parece aproximar-se da de Paulo Freire é a do coordenador 'ativo' preconizado por Oscar Jara e também citado por Torres (1987: 79):

**"Su función es activa, no es meramente dar la palabra. Debe orientar el debate, incentivar con preguntas al cuestionamiento de lo que se afirma en el grupo, debe centrar la discusión sobre el tema para que no se disperse, debe sintetizar un conjunto de opiniones y devolverlas al grupo para seguir ahondando, y también dar su punto de vista cuando crea conveniente para aportar al avance de la reflexión".**

Esse educador-coordenador aparece como o modelo de educador que Paulo Freire defende pois trata-se de uma pessoa que, devido à sua capacidade superior de conscientização e de competência técnica, se vê atribuído o papel de condutor do processo educativo, embora de forma não autoritária. Como o próprio Paulo Freire diz acerca do educador dialógico, este é um grande organizador dos outros:

**"Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada."**

Consideramos importante agora expressar a maneira como o MC (= modelo conscientizador) repercute na forma de organizar os processos educativos da EP. Haja visto este colocar-se como uma das referências básicas para orientar as intervenções no âmbito da EP, inclusive produzindo um modo particular de se pensar os papéis sociais de seus participantes.

## **Reflexos do MC na relação agente/grupo popular e líder-bases**

Embora algumas experiências se pautem na autogestão, observamos que na EP, é comum o agente se colocar à frente dos processos educativos. A assunção dessa posição parte da concepção que tem de seu papel. Como o comenta Bezerra, mesmo que haja variações na atuação dos coordenadores, o modelo do mestre parece constituir referência implícita - inconsciente? - na prática da maioria dos agentes.

**"Um outro aspecto que parece condicionar o desempenho dos agentes de educação popular (...) é essa, nunca revelada, referência a um modelo de mestre." (op.cit. p 12).**

Ora, ao colocar-se na posição de mestre, o agente passa a acreditar que possui um saber que permite apreender com precisão os interesses dos grupos populares, desconsiderando o potencial crítico dos grupos populares e a sua capacidade de expressar por si só seus interesses. Então,

*"O resultado deste tipo de posicionamento é que quem acaba por definir os interesses das camadas populares são os agentes. Isto porque julgam conhecer os reais interesses destas camadas, enquanto que estas definem apenas interesses imediatos. Por isso como pedagogia, adotam o princípio (no caso, oportunista) de partir dos interesses imediatos para atingir os reais interesses (leia-se a proposta do agente) das camadas populares". (Garcia; 198-: 91)*

Muitas vezes o educador-condutor se considera mais imune à ideologia dominante por seu papel destacado. Mas, pensar que o grupo popular é mais permeável aos rebatimentos da ideologia dominante do que os outros setores da sociedade é um equívoco:

**"o conhecimento da existência de uma ideologia dominante e dos mecanismos de opressão da sociedade não imunizam ninguém desta ideologia, que pode se esconder a nível do discurso, mas aparecerá de forma flagrante nas relações sociais, no cuidado com o corpo, na apreciação estética, etc. (idem, p 108).**

Ainda, parece-nos impossível estabelecer um parâmetro geral para caracterizar o saber de qualquer setor populacional, haja visto a diversidade de influências e a multiplicidade de aprendizados que interferem constantemente na escola da vida. Infelizmente, muitas vezes

os educadores populares se prendem a uma imagem naturalizada e até essencialista do saber popular.

É freqüente o agente ficar angustiado por não estar conseguindo estar à altura do que dele se espera e do que ele próprio se cobra enquanto condutor. Sendo ele o coordenador, atrai quase que inevitavelmente todas as atenções e passa a sentir-se julgado: **"o agente se sente permanentemente julgado e criticado pela resposta do grupo à sua proposta de atuação"** (Bezerra; 1982: 11). Ora, ao invés de procurar fazer com que o grupo assuma o andamento das atividades, inclusive as falhas e tropeços do processo, o que acontece é que o agente termina buscando sozinho as possíveis saídas, tendo que demonstrar constante inventividade e disposição pessoal.

Essa crença de que a dinâmica grupal **"(...) está na dependência de um permanente estado de lucidez "** do agente, o torna **"o espelho, o modelo e o exemplo por excelência"** (idem, p 12). Tal centralização faz com que o agente tende a ver qualquer problema como reflexo, quer de sua própria incompetência, quer do grupo **"(...) julgado apático, alienado demais"** (ibid, p 13). Mais uma vez, o que guia a atuação do agente é a *"instituição do mestre"* a qual, assinala Bezerra, nos persegue desde a tenra infância na escola até a universidade. Será que a relação baseada em tais moldes leva a um trabalho compartilhado?

Outro problema que os autores assinalam, é a tendência do agente manipular o grupo, mesmo quando ele parece partir dos interesses do mesmo. Isso acontece de variadas formas e em diferentes momentos do processo educativo, como por exemplo:

- Quando ele não dá ouvidos às demandas e desejos do grupo por achá-los irrelevantes, ingênuos ou inconvenientes. Assim, **"os assuntos e questões que dão o ponto de partida da maioria das discussões não surgem destas expectativas, e sim das prioridades do agente"** (Costa; 1982: 39). Beatriz Costa menciona o caso de um grupo de teatro onde o agente enfatiza a expressão de mensagens que ele julga conscientizadoras, em detrimento da criatividade artística. A nossa própria experiência revela que a arte é freqüentemente utilizada nos movimentos sociais apenas como veículo de doutrinação, sendo abafadas outras dimensões da obra consideradas insignificantes.

- Quando o agente, mesmo que respeitando a demanda inicial do grupo, procura, uma vez começada a discussão, conduzir a conversa para os pontos que ele julga importante, desconsiderando a dinâmica de raciocínio do grupo.
- Quando o agente atropela o ritmo das colocações do grupo, pela sua ânsia de atingir determinada meta. Nesse caso, como coordenadores populares, mesmo não tendo um ponto de chegada amarrado, "(...) **achamos que o grupo popular deve chegar a uma conclusão qualquer**" (idem, p. 43). Por que temos tanto medo do inconcluso? Por que temos de valorizar, acima de tudo, alcançar determinados objetivos?
- Daí advém que o agente procure sistematizar as idéias do grupo como uma forma de tornar mais 'eficiente', 'completo', e 'claro', o que os participantes estão elaborando. Tal diretividade impede que os participantes tirem suas próprias conclusões, elaborem seus próprios conceitos. Como vimos, o MC reforça esta tendência, uma vez que o educador-condutor se vê na incumbência de 'melhorar' o senso comum produzido pelo grupo, extirpando do mesmo os resquícios da 'ideologia dominante'. Mas, ressalta Costa, (ibid, p 25), o que o agente não percebe é que, "(...) **ao sistematizar a discussão, ele usou - e não poderia ser diferente - a sua lógica de priorizar certos elementos, de relacionar e organizar as coisas, de selecionar e formular questões**". Garcia reforça esta análise, mostrando o ato de poder implícito nesse gesto. Citando as palavras de um agente, diz: "**Esse negócio de devolver sistematizado é uma mistificação**", e continua, comentando: "**Isto porque a sistematização não é neutra (exercício meramente técnico) (...) Esta forma de atuar faz com que a última palavra seja a sua, o que lhe permite preservar seu poder (1982: 115).**

Até aqui discutimos o papel contraditório do agente enquanto educador/profissional/assessor 'externo' e, na maioria dos casos, em posição social mais privilegiada que o grupo popular. Mas será que com líderes de extração popular mais formadas, as relações são mais igualitárias? Pensamos que não necessariamente. A experiência tem demonstrado que tanto agente externo como liderança popular podem estar reforçando a heterogestão. Considerando a importância dos líderes no modelo conscientizador da EP, achamos necessário refletir sobre alguns dos problemas que surgem nas relações que estes travam com as bases, até porque são geralmente vistos como os

intelectuais mais organicamente representativos dos interesses das classes populares. Nesse sentido:

**"A nossa tendência seria a de acreditar que alguém que se identifica, assume e expressa as aspirações do meio a que pertence construiu essa afinidade numa história comum" (Bezerra; op.cit. p 18)**

Entretanto, precisamos atentar para o fato de que a liderança não existe de forma isolada, trata-se de uma instituição que remete ao sistema social em que vivemos: *"seu contexto faz parte de uma compreensão de sociedade em que a hierarquia de líderes e liderados é fundamental para que as coisas funcionem."*(Bezerra, op.cit. p18)

Como em toda instituição, existe um discurso legitimador da importância e do caráter indispensável do líder, o qual, como já vimos, tem dentre suas principais referências, o ideário de Gramsci. Mesmo assim, não existe total consenso na EP e nos Movimentos Sociais quanto aos benefícios trazidos por esta instituição. Assim, alguns autores preocupam-se pela contradição implícita à forma de organização da EP e dos Movimentos Sociais:

**"Há uma contradição nas práticas dos movimentos sociais, sobretudo daqueles vinculados à esquerda: Nós nos propomos a ajudar a construir uma sociedade igualitária, solidária, democrática, "popular", socialista. Para isto, concebemos e utilizamos de esquemas conceituais e estratégicos de caráter populista em vez de popular, sectário e excludente, em vez de participativo. Adotamos categorias que reforçam a dicotomia que norteia as relações entre bons e maus, certos e errados, exploradores e explorados, sábios e ignorantes, líderes e liderados".(Simião; 1997: 14).**

No caso, alguns autores como Rocha consideram problemáticos os desdobramentos que as relações pautadas na instituição da liderança engendram:

**"A prática de liderança reafirma e reforça a gestão individual e não contribui, nem na teoria e nem na prática, para a emergência e fortalecimento de sujeitos coletivos." (Rocha;1997: 21).**

Para ela, o fato de se atribuir a responsabilidade da gestão dos movimentos e dos processos de EP a líderes, e não a colegiados pode estar contribuindo para uma relação de

dependência entre lideranças e bases, dificultando conseqüentemente, uma participação efetiva do coletivo na tomada de decisões. Analisando uma experiência em assentamentos onde se pratica esse modelo de organização, Rocha assinala que:

**"A grande maioria dos assentados se sente desvalorizada e incapaz de contribuir para as definições e encaminhamentos de questões que lhes afeta diretamente. Esta situação produz dois resultados, aparentemente contraditórios mas, na verdade, complementares. Por um lado, a grande maioria se sente ( e está) excluída de uma participação ativa no processo; com isto perde-se a riqueza da contribuição da quase totalidade dos assentados, contribuição imprescindível para o surgimento e ampliação de alternativas para o conjunto do assentamento. Por outro lado, a atuação através de lideranças gera nos assentados uma atitude de espera de cobrança frente aos líderes" ( Rocha; 1997: 20)**

Mesmo tentando diminuir a hierarquização decorrente da centralidade do líder nas atividades, mediante dispositivos organizacionais que permitem a participação das bases - como eleições, assembléias - percebe-se muita dificuldade em se democratizar de fato as relações.

Muitas organizações vêm apostando na capacitação do líder, objetivando a mudança de seu perfil. Esta abordagem de formação parte, a nosso ver, de uma perspectiva individualizante, na medida em que focaliza a pessoa do líder e não a instituição da liderança enquanto fenômeno social. Para Rocha, uma ação para modificar efetivamente os efeitos da hierarquização na relação líder-bases **"(..) requer muito mais do que abolir os líderes ou tentar modificar seu perfil individual" (Rocha 1997:21).**

Por outro lado, nota-se que a especialização das lideranças, adquirida, seja mediante o saber de experiência, seja pela formação proporcionada pelos cursos de capacitação, tende a acentuar o distanciamento intelectual, e em muitos casos, até mesmo social, para com sua comunidade de pertença, quando estes passam a levar uma vida que se aproxima aos padrões das classes sociais mais abastadas. Não que estejamos advogando que as pessoas provenientes das camadas populares não possam também almejar uma ascensão social. Entendemos que o problema é mais profundo e ligado ao fato de que os conhecimentos adquiridos tendem a ser apropriados de modo individualizado. Quem já não observou, por

exemplo, movimentos onde durante anos a fio os mesmos líderes estão à frente das atividades, apenas se revezando nos cargos de diretoria? Outras vezes, percebemos as mesmas lideranças em vários movimentos diferentes. Não se pode imputar este fenômeno apenas ao ativismo dos líderes, há de se reconhecer uma tendência à geração de notáveis, fenômeno este favorecido pela pouca socialização das oportunidades.

Desta maneira tem-se que **"A profissionalização ou "liberação" (estar a serviço do movimento) produziu uma camada de dirigentes que cada vez mais se distanciou das bases dos movimentos, se aproximou das ONGs e se ocupou em elaborar pautas e agendas de encontros e seminários" (Gohn; 1997: 286).**

O que concluir deste breve diagnóstico? Parece-nos que não há como se negar a transversalidade<sup>4</sup> do Estado em nossas mentes e práticas, quer sejamos agentes ou líderes. É este inconsciente institucional<sup>5</sup> que faz com que, por mais bem intencionados que sejamos, por mais organicamente solidários aos interesses das classes desfavorecidas, ninguém de nós pode pretender-se imune aos processos de subjetivação dominantes. A nosso ver, o modelo conscientizador está atravessado por tamanha contradição: advoga uma relação dialógica, ao mesmo tempo em que defende a todo custo uma figura de autoridade/condutor das massas. É interessante ver como, apesar de todos os problemas percebidos desde há tantas décadas pelos atores envolvidos, sejam tão poucos os autores que proponham a superação desse modelo. Ora existem outras referências, teóricas e práticas, antigas e atuais, que poderiam auxiliar-nos na busca de alternativas de atuação, como iremos tratar a seguir.

### **Algumas pistas de alternativa ao MC**

As considerações feitas até aqui acerca do modelo que predomina na EP, nos colocam o desafio de buscar referências em outras linhas de pensamento, a fim de que possamos caminhar na construção de paradigmas efetivamente libertários. Mas essa busca exige coragem para romper nossas resistências às múltiplas experiências e saberes que, embora

---

<sup>4</sup> Este conceito criado por F. Guattari, representa o reconhecimento das interferências, pertencas e referências de todos os tipos (políticos, econômicos, sociais, culturais, libidinais, etc) que atravessam as nossas vidas.

instituintes, tenderam a ficar desvalorizados pelas correntes teóricas dominantes na EP. Cendales e Posada assinalam com efeito que durante muito tempo **"com auto-suficiência, colocamo-nos à margem do debate educativo. Alguns de nós deixamos de lado experiências pedagógicas significativas e, outros, rejeitamos de vez tudo que desconhecíamos (1994:115)**. Parece-nos importante resgatar aqui, ainda que de maneira extremamente sucinta, teorias, posturas e experiências que têm, de alguma forma, como denominador comum a referência à prática de autogestão enquanto meio e/ou objetivo de emancipação social e política.

Nesta direção, os trabalhos de, por exemplo, Tolstoi, no século XIX e Célestin Freinet, nos anos 30-50, revelam-se importantes achados para a história mundial da Educação Popular pois estes pedagogos se dedicaram à criação de metodologias de ensino alternativas, fundamentadas sobretudo em relações cooperativas, que favoreciam a liberdade de expressão, a autonomia e a criatividade. Ambos realizaram avançadas experiências autogestionárias com crianças, apesar da crença até hoje generalizada da impossibilidade de crianças se auto-organizarem e se auto-disciplinarem em regime de liberdade. Tolstoi e Freinet foram pessoas que abordaram o processo educativo como um **"descobrir e aumentar as capacidades que a gente tem e não sabe que tem porque estão abafadas"** (Costa Sales; sem data: 116).

Neste percurso rumo à construção de uma forma de organização que melhor reflita os interesses coletivos, não podemos esquecer outra grande referência histórica: as idéias e as experiências pedagógicas e políticas anarquistas. Sua radical negação do Estado e de suas instituições basilares, é uma fonte de inspiração para todo aquele que sonha como Costa Sales em **"não ter governo"** e **"investir muito mais na democracia direta"** (idem; p. 118), o que, a nosso ver, implica num rechaço à própria autoridade, enquanto delegação de poder. Nessa direção, Freire e Brito, citados por Gallo (1995:168) colocam que **"o autoritarismo se exerce quando você delega, no momento em que você abdica da autogestão e auto-administração vital"**.

---

<sup>5</sup> No sentido dado por R. Lourau (1995) e outros institucionalistas, refere-se à interferência do inconsciente nas nossas instituições de pertença e das mesmas no nosso inconsciente. Nesse sentido, nosso inconsciente é instituído.

Terminaremos referindo-nos a alguns autores do Movimento Institucionalista<sup>6</sup> cujas práticas de intervenção pretendem navegar pela contra-institucionalidade.

Lilia Ferreira Lobo pergunta-se: **"seria possível um grupo funcionar sem Estado, trabalhando contra o Estado? Em outras palavras: um grupo pode funcionar sem centro de poder, com um coordenador que não detém palavras-de-ordem, que apenas facilite a circulação, o livre trânsito, aglutine forças que se distribuem em configurações sempre singulares? Que dispositivos o grupo engendra para manter 'o centro' sempre fracionado?" (1991: 14).**

Acreditamos que isso seja factível sim, porque temos buscado pautar-nos na idéia de um poder descentralizado e coletivizado na nossa própria prática em assessorias ao movimento social, na docência, e nos grupos de pesquisa e estudo. Não tem sido fácil pois **"ser sujeito em uma sociedade que busca a cada instante sujeitar e dominar é resistir à prática da institucionalização das normas, valores e desempenho de papéis."** (Fernandes/Anjos; 1991: 145).

Como realizar isto no âmbito de um processo educativo e/ou de intervenção? Pensamos que um caminho seria a análise coletiva *in situ* das relações subjetivas e objetivas que perpassam a atividade em curso, refletindo, a partir de nosso próprio lugar/posição no grupo, os rebatimentos de tais interferências. Passa-se assim a pensar como **"o próprio grupo produz os lugares de poder e suas formas de reprodução"** (Fernandes; 1992: 80). Fornecendo o exemplo de um grupo no qual intervinha, Fernandes mostra como a análise coletiva de quem estava autorizado a falar pelo grupo, de quem estava sendo outorgado ou se atribuindo um lugar de liderança, permitiu refletir sobre a divisão do trabalho na nossa sociedade. Isto é, são a análise no *hic et nunc* do grupo e a reflexão acerca das múltiplas pertencas dos participantes que fornecem pistas para uma leitura -não guiada de forma diretiva- dos fenômenos macro-estruturais.

---

<sup>6</sup> Ao mesmo tempo, movimento de pensamento e de intervenção, o Movimento Institucionalista, propõe "propiciar (...) o incremento da liberdade ou do livre fluir das produções - o que em termos operativos, quer dizer uma proposta autogestiva, isto é, que os grupos tenham suas próprias organizações, suas próprias leis, seus próprios objetivos, enfrentar todo tipo de exploração, domesticação e mistificação".(Barembliitt; 1989: 114-115).

Nesse processo de reflexão coletiva auto-analítica - a não confundir com a auto-crítica, noção moralizante de auto-flagelo - , há de se reconhecer a importância da *economia subjetiva*, uma vez que, como o assinala Rodrigues (199-: 82), **"os embates se dão, ao mesmo tempo, no plano visível dos métodos mais mecânicos, coercitivos e corporais do exercício do poder, e no invisível das estratégias de maquinação das subjetividades"**.

Como diz Lourau (1995; 14), graças a Freud, **"não se supõe que ninguém conheça seu próprio desejo"**. É em boa medida, a partir desta referência que a Movimento Institucionalista se propõe, não a **"produzir um supersaber clandestino e misterioso, mais completo, mais 'verdadeiro' (...)"** e sim, **"(...) uma nova relação com o saber, uma consciência do não-saber que determina nossa ação"** (idem; p 16). Se não controlamos o nosso próprio desejo, se somos movidos também pelo inconsciente e que este está povoado de instituídos, cabe-nos, enquanto agentes/educadores, termos consciência da nossa in-consciência e daí, dos limites bastante estreitos do nosso saber, por mais especializado, instruído ou politizado que seja. Em decorrência, as nossas atuações passam a se fundar, contraditoriamente, na negação do nosso saber especializado, quer seja técnico, profissional ou político. Trabalhar nessa direção, significa contrapor-se ao núcleo duro do modelo conscientizador pois trata-se de **"descolar do saber, o poder que lhe é outorgado como garantia"** (Fernandes/Anjos; 1991: 145).

Significa ainda, desnaturalizar os papéis, inclusive e talvez sobretudo, de quem é chamado a intervir e/ou educar. O *inter-vir* por exemplo, poderia, como o preconiza Rodrigues (op.cit p. 74), instaurar-se mais **"no entre e com e não no sobre, na intervenção do especialista"**. No caso da EP, percebemos, após análise dos problemas advindos do viés hierarquizante do MC, quão necessário se faz subverter os papéis de coordenador/agente/líder/educador, tão aparentados na prática concreta, ao de mestre, apesar dos esforços na direção do diálogo freiriano.

Finalizando, fazemos nossas as palavras de Lilia Ferreira Lobo,

*Autogestão de grupo é o nosso projeto. Não um modelo porque nada tem de acabado,  
nenhum cânone a ser seguido, nenhuma perfeição idealizada.*

*Tudo muito desconcertante, pronto para se desarranjar a qualquer momento.*

*Mas um projeto, ou melhor, um projeto-processo.*

## **BIBLIOGRAFIA**

ANJOS, Rosângela Ferreira dos e FERNANDES Ângela Maria Dias. Do trabalho comunitário em Nova Holanda: nossos lugares e nossas vozes. In **Análise Institucional no Brasil**; organizado por SAIDON Osvaldo e KAMKHAGI Raquel, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos 1991.

BAREMBLITT, Gregório. Apresentação do Movimento Institucionalista, in: Revista SaúdeLoucura, no.02, São Paulo, 1989, p. 109-119.

BEZERRA, Aída. **Conversando com os agentes**; in cadernos de Educação Popular, no. 3, Petrópolis, Vozes/Nova, 1983.

BOSI, Alfredo. **Os apontamentos de Gramsci**, Folha de São Paulo, São Paulo, 08 de abril de 2000.

BRANDÃO, Carlos (org). **A questão política da Educação Popular**, São Paulo, Brasiliense, 1982.

CENDALES, Lola e POSADA, Jorge. A questão pedagógica na Educação Popular; in **O pêndulo das ideologias e o desafio da pós-modernidade**, organizado por Pedro Bejamin, trad. de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

COSTA, Beatriz. **Para analisar uma prática de educação popular**; in Cadernos de Educação Popular, no. 1, 3<sup>a</sup> edição, Petrópolis, Vozes/Nova, 1982.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação Popular hoje**, São Paulo, Loyola, 1998.

FERNANDES Ângela Maria Dias: Creche e Escola Comunitária de Nova Holanda - Um grupo produzindo sua história in BARROS, Regina D. Benevides de. LEITÃO, Maria B. Sá. RODRIGUES; de Barros Conde (org); in **Grupos, instituições em análise**, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

FREI, Betto e FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**, 8<sup>a</sup> ed. São Paulo, Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Freire**, 3<sup>a</sup> ed, São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire*. In: **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. Arlette D'antola, org. São Paulo, EPU, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 5<sup>a</sup> ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**, Campinas-SP, Papyrus, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**, São Paulo, Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**, trad. de Manuel Cruz, São Paulo, Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**, 5<sup>a</sup>. Ed., trad. de Carlos Nelson Coutinho, RJ, Civilização Brasileira, 1985.

LOBO Lilia Ferreira: **Prefácio à 2<sup>a</sup> edição** do livro *Análise Institucional no Brasil*; organizado por SAIDON Osvaldo e KAMKHAGI Raquel, Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos 1991.

LOPES, Josiane. *Freinet*; in Revista Nova Escola de Maio de 1996, São Paulo, p. 45-49.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**, 2<sup>a</sup> ed. trad. de Mariano Ferreira, Petrópolis, Vozes, 1995.

ROCHA, Regina. *A formação de lideranças e os trabalhos populares*; in Revista Aditepp/NOVA, Curitiba, fevereiro de 1997, p. 17-24.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Direitos Humanos e intervenção clínica*; in **psicologia, ética e direitos humanos/** Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 1998.

SALES, Ivandro da Costa. *Educação Popular, Universidade e ONG's*, transcrição de palestra proferida no IV Seminário Internacional, Universidade e Educação Popular, Recife, Pernambuco.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**, João Pessoa, Ed. Universitária, UFPB, 1997.

SIMIÃO, Cristina Schroeter. *Diversos significados e representações que se faz a respeito de liderança*; in Revista Aditepp/NOVA, Curitiba, fevereiro de 1997, p.7-16

SINGER, Helena. **República de Crianças- sobre experiências escolares de resistência**, São Paulo, Hucitec/Fapesp, 1997.

TORRES, Rosa Maria. **Educación Popular: un encuentro com Paulo Freire**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.