

**cR** | Centro  
de Referência  
Paulo Freire



Instituto Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo do  
Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO

O PROCESSO  
EDUCATIVO  
SEGUNDO

*Paulo Freire &  
Pichon Riviere*

Este livro é resultado da transcrição do seminário "O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière", realizado em São Paulo e organizado pelo Instituto Pichon-Rivière. Ele relata a vivência de um encontro de idéias dos dois pensadores:

— Paulo Freire, cuja obra centrou-se na educação para a conscientização e para a libertação do oprimido;

— Pichon-Rivière, cuja obra centrou-se na observação da loucura em seu sentido social, da desadaptação pela incapacidade de compreensão da realidade, resultando no desenvolvimento da teoria e técnica dos grupos operativos.

Ambos enfatizam a aprendizagem como um processo libertador da alienação. Ambos têm em comum a visão dialética do homem em relação com o seu meio e da *praxis* como o caminho para a descoberta da consciência.



02660-3

Editor: Maria Lúcia

F.P.F. - P.T.P.F. 12-009

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO

2ª EDIÇÃO

O PROCESSO  
EDUCATIVO  
SEGUNDO

*Paulo  
Freire &  
Pichon-  
Riviere*





O PROCESSO EDUCATIVO  
SEGUNDO PAULO FREIRE E PICHON-RIVIÈRE

*Seminário promovido e coordenado  
pelo Instituto Pichon-Rivière  
de São Paulo*

*Saudia Poltronieri  
Set 1989*

**O PROCESSO EDUCATIVO  
SEGUNDO PAULO FREIRE  
E PICHON-RIVIÈRE**

**PARTICIPAÇÃO DE**

**Paulo Freire, Ana Pampliega de Quiroga,  
Maria Leonor Cunha Gayotto, Miguel Darcy de Oliveira,  
Vera Lúcia Barreto, José Carlos Barreto,  
Vera Lúcia Giffoni**

**TRADUÇÃO DE**

**Lúcia Mathilde Endlich Orth**

**2ª Edição**



**Petrópolis  
1989**

© 1985 by Ediciones Cinco,  
Buenos Aires, Argentina

Direitos exclusivos de publicação em língua portuguesa:

Editora Vozes Ltda.  
Rua Frei Luís, 100  
25689 Petrópolis, RJ  
Brasil

Diagramação  
Valderes Barboza

Este livro foi composto e impresso nas oficinas gráficas  
da Editora Vozes Ltda. - Rua Frei Luís, 100  
Caixa Postal 90023 - End. Telefónico VOZES  
25.689 Petrópolis, RJ - Tel. (0242)43-5112  
CGC 31.127.301/0001-04 - Inscr. Est. 80.647.050

## Sumário

PREFÁCIO — *Sérgio Abrahão*, 7

ABERTURA DO SEMINÁRIO — *Maria Leonor Cunha Gayotto*, 11

1. REVISÃO HISTÓRICA: A TRAJETÓRIA DOS AUTORES E  
DE SUAS OBRAS, 15

1.1. Enrique Pichon-Rivière — *Ana Quiroga*, 15

1.2. Paulo Freire — *Miguel Darcy de Oliveira*, 27

2. O SUJEITO DO ATO DE CONHECER, 41

2.1. Estrutura do ensino no momento atual — *Paulo Freire*, 41

2.2. Complementaridade dos modelos de E. Pichon-Rivière e  
Paulo Freire — *Ana Quiroga*, 43

2.3. A televisão educativa — *Paulo Freire*, 46

2.4. Fatores sociais da reprovação na escola — *Ana Quiroga e  
Paulo Freire*, 49

2.5. A área de treinamento e desenvolvimento de pessoal nas  
empresas — *Paulo Freire*, 51

2.6. A opressão da criança no sistema educativo — *Ana  
Quiroga*, 53

2.7. O processo de educação ambiental — *Paulo Freire*, 54

2.8. Linguagem "cultura" e linguagem "popular" — *Paulo Freire*, 55

3. O AGENTE SOCIAL NOS GRUPOS OPERATIVOS E NOS  
CÍRCULOS DE CULTURA, 58

3.1. O agente social — *José Carlos Barreto*, 58

3.2. O educador popular — *Vera Lúcia Barreto*, 61

3.3. Função do coordenador — *Vera Lúcia Giffoni*, 64

3.4. O agente social como membro do grupo — *Maria Leonor  
Cunha Gayotto*, 67

3.5. Perguntas do auditório, 72

SÍNTESE FINAL DOS GRUPOS OPERATIVOS DE DISCUSSÃO —

*Maria Leonor Cunha Gayotto*, 80

## Prefácio

*“APRENDER: Tomar conhecimento de; ficar sabendo; reter na memória, estudar”.*

*“APREENDER: Fazer apreensão de; tomar; entender; compreender”. (Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa; Ed. Civilização Brasileira — 9ª Edição — 1951).*

*Paulo Freire e Pichon-Rivière, cada um por seu caminho e a seu modo, perceberam a íntima relação e complementaridade entre estes dois termos. A pequena e sutil diferença ortográfica faz uma enorme diferença em significado.*

*Não será, então, suficiente a tomada de conhecimento e sua retenção na memória?*

*Sim, será, se prestar-se apenas à sua repetição.*

*No entanto, a apreensão, esta sim, trará um significado ao aprendido, permitindo uma transformação de seu conteúdo e uma modificação do meio através da devolução criativa desse objeto do conhecimento transformado.*

*Vivemos a época da repetição, na qual o privilégio é dado ao ensinar: magister dixit.*

*Vivemos também a época da rápida ascensão da psicologia e dos processos terapêuticos, onde o privilégio fica com o terapeuta, mago ou bruxo que tudo pode, através de sua capacidade de leitura e interpretação do outro.*

*A realidade não é algo isolado do ser e vice-versa. Um não existe sem o outro. O homem não pode construir a realidade isolado da mesma, visto que está nela inserido. A realidade, o meio ambiente, a natureza, todas as coisas, criadas ou não pelo homem, condicionam sua vida, assim como podem ser por ele modificados.*

*Compreender o interjogo dialético entre estas duas instâncias é compreender a importância da práxis: a adaptação à realidade e sua modificação pela experiência.*

*Adaptação significa a capacidade de, tendo acesso à informação existente no meio ambiente, apreender seu significado, utilizá-lo e estar apto a retomar este processo, uma vez modificadas as circunstâncias anteriores.*

*Paulo Freire capta esta nuance ao perceber a relação do homem com seu meio e desenvolve sua teoria da educação baseada no aprender com significado, para a consciência e libertação; Pichon-Rivière também a capta, ao perceber a desadaptação do "louco" que, não conseguindo apreender a realidade, sente-se incapaz de transformá-la.*

*Surge então o ponto de contato entre as duas teorias.*

*Se para Paulo Freire a condição para uma aprendizagem transformadora, e que dê consciência das possibilidades e limitações inerentes aos seres humanos, está na apreensão dos significados, para Pichon-Rivière este é o critério de saúde mental, pois permite ao indivíduo uma adaptação ativa à realidade e não uma atitude passiva perante a ela.*

*Dá as propostas de ambos se basearem na experiência vivencial: Paulo Freire através da busca de elementos das relações culturais do povo com o meio, utilizando informações que tragam concretamente para a relação de aprendizagem o dia-a-dia do educando e permitindo sua interação com o educador, que é também, neste momento, um aprendiz; Pichon-Rivière através do desenvolvimento da técnica de grupos operativos, que implica na aprendizagem mediante a absorção da informação e sua re-elaboração, elegendo o grupo como espaço adequado para tal.*

*Nas duas propostas, um aspecto fundamental: o movimento dialético que se estabelece entre o homem e seu meio, numa constante captação-transformação-devolução modificadora dos elementos que nos rodeiam, estabelecendo um processo contínuo e dinâmico com duplo sentido de direção, e não a estática passividade daquele que aprende tudo que lhe é dado por aquele que ensina.*

*Paulo Freire percebe a força da aprendizagem na qual o ensinando é o sujeito na ação de aprender.*

*Pichon-Rivière também percebe tal força ao lidar com grupos de psicóticos, que devem buscar por si próprios seus meios de sobrevivência, encontrando aí o caminho da melhora, da readaptação.*

*Apreender através da práxis significa libertar-se da alienação.*

*Se cada um dos autores percebeu esta possibilidade e desenvolveu seu trabalho, entusiasmando a tantos de nós, esta é a experiência que o Instituto Pichon-Rivière de São Paulo buscou aproximar no seminário que ora é aqui transcrito. Esperamos seja sua forma de aproximar-se dessa experiência para então recriá-la.*

Sérgio Abrahão  
São Paulo, janeiro de 1987.

# Abertura do Seminário

Maria Leonor Cunha Gayotto

---

**A**O iniciar este Seminário, quero dar as boas-vindas a cada um de vocês, e de maneira especial aos nossos convidados desta noite: Professora Ana Quiroga e Professor Miguel Darcy de Oliveira.

Ana Quiroga é psicóloga social, diretora da Primeira Escola Particular de Psicologia Social de Buenos Aires, fundada por Enrique Pichon-Rivière. Ex-professora titular de Psicologia Social da Universidade do Salvador. Assessora institucional de várias escolas de Psicologia Social. Psicoterapeuta de família e de casais. Autora, com Pichon-Rivière, do livro *Psicología de la vida cotidiana*. Autora do livro *Proceso de constitución del mundo interno*.

Miguel Darcy de Oliveira é cientista social, co-fundador com Paulo Freire do Instituto de Ação Cultural. Participou de programas de educação popular na Europa e África nos anos '70. Desde 1979 coordena programas de educação popular nas áreas de comunidades de base, sociedades de vizinhança e grupos operativos. Autor dos livros *Vivendo e aprendendo*, *Cuidado escola e A vida na escola e a escola da vida*.

Quero ainda expressar a satisfação de estar com vocês, iniciando neste momento um trabalho conjunto de reflexão sobre a educação.

É uma feliz coincidência estar realizando este encontro na semana em que o ministro da Educação, Dr. Marcos Maciel,

estabeleceu o dia D da Educação, levando professores e alunos das escolas estatais a discutir a crise educacional, e a pensar em novas perspectivas para a formação de alunos que sejam cidadãos de uma nação em processo de democratização.

O Instituto Pichon-Rivière, ao promover e coordenar este Seminário, agradece a colaboração da Faculdade Anhembi Morumbi que cedeu seu espaço físico. Queremos também agradecer a presença do Dr. Gabriel Mário Rodrigues, diretor desta Instituição.

Agradecemos o apoio do Vereda — Centro de Estudos em Educação, e da Primeira Escola Particular de Psicologia Social de Buenos Aires, Argentina, pela participação de painelistas e de relatores de experiências educativas.

O Instituto Pichon-Rivière é uma escola particular de formação na área da Psicologia Social, que tem um compromisso com a democratização do saber da Psicologia como um elemento facilitador de transformação das pessoas e dos grupos.

Ao organizar este Seminário, tivemos a expectativa de iniciar uma reflexão conjunta das propostas de Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière, buscando identificar os elementos que poderiam levar-nos a uma síntese criativa; talvez à “descoberta de uma psicopedagogia da libertação”. Partimos de algumas considerações preliminares que justificam este Encontro.

A pedagogia do oprimido, como força política, pode ser considerada, na América Latina, não só um processo de educação de adultos, mas também uma proposta dialética de toda educação, pela possibilidade revolucionária do conhecimento que rompe a acomodação e a dependência, que permite a reciprocidade entre as pessoas e a elaboração crítica de uma apropriação da realidade.

Em Paulo Freire, a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana. A educação pode ser uma forma de reprodução da opressão, se não permitir essa relação dialética na elaboração do conhecimento.

O sujeito precisa experimentar em sua prática a capacidade de transformação de sua situação, para participar ativa e conscientemente na luta por sua libertação. Deve comprometer-se no processo educativo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeito de transformação.

Neste ponto, gostaria de inserir Pichon-Rivière, que contribuiu com uma proposta de Psicologia Social que nos permite compreender o processo de elaboração do conhecimento no intercâmbio dialético entre o sujeito e seu contexto. A dialética pichoniana é uma estratégia destinada não só a transmitir conhecimento, mas a desenvolver e modificar atitudes. A Psicologia Social investiga o sujeito e seu comportamento, a interação entre o intra-subjetivo e o intersubjetivo; torna-se significativa, operativa, ao orientar-se para uma prática.

O grupo operativo é um instrumento de intervenção nesta prática. É uma técnica para ajudar os membros do grupo a enfrentar os conflitos e a resistência à mudança. A prática é uma experiência crítica que se assemelha a uma espiral contínua, que permite realizar a mudança e que consiste no desenvolvimento pleno da existência humana, através da modificação mútua dos homens entre si e com a natureza.

A transformação da realidade e a libertação do sujeito baseiam-se na dialética constante entre os homens.

Se os homens se libertam elaborando um conhecimento crítico, apropriando-se ativamente da realidade, um ponto de partida básico é o conhecimento sobre como é sua configuração psíquica, como se comunicam e aprendem, como interpretam a realidade e intervêm nela. Os grupos operativos e os círculos de cultura parecem ser instrumentos eficazes para os desafios da transformação.

É sobre isto que nos propusemos refletir neste fim-de-semana. E está dado o sinal de partida. Vamos trabalhar. Vamos criar juntos.

# 1

---

## Revisão histórica: A trajetória dos autores e de suas obras

### 1.1. ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE

*Ana Quiroga*

Quero começar esta exposição sobre a trajetória de Pichon-Rivière com uma reflexão que ajude a compreender a emergência — em nosso contexto latino-americano e ao mesmo tempo histórico — de dois autores como Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière. Ambos, partindo de práticas diferentes, chegam em sua elaboração a muitos pontos de encontro, propondo, cada um, um processo de transformação e de conquista de uma consciência crítica.

Do ponto de vista da Psicologia Social que postulamos, toda teoria, toda obra cultural, tanto em sua forma como em seu conteúdo, é um emergente social e histórico que expressa formas de sensibilidade, modelos de pensamento e de interpretação do real, estruturas conceituais e, em sentido amplo, expressa formas da consciência social que ocorrem num tempo histórico e numa determinada ordem social. Formas conceituais e de sensibilidade que podem ser as dominantes ou que, pelo contrário, começam a perfilar-se nessa sociedade lutando para conseguir hegemonia. Neste último caso estão a obra de Pichon-Rivière e

de Paulo Freire. Por isso, nenhuma teoria pode ser compreendida fora da complexidade das relações sociais, estruturais e superestruturais, que constituem o conjunto de suas condições de produção.

O pensamento, a obra cultural se faz eco das interrogações que os homens se propõem num determinado momento histórico, buscando registrar sua experiência, seu cotidiano. Essa obra é sempre uma tentativa de resposta coerente e significativa às necessidades presentes numa sociedade e se constitui como a forma de resposta de um grupo social aos problemas que surgem das condições de existência. Esta obra será mais ou menos reveladora, ou mais ou menos ocultante, conforme os interesses sociais que nela se expressam.

O fato de encontrar o fundamento de todo conhecimento na prática social, na atividade transformadora que os homens desenvolvem numa dupla relação — com a natureza e com os outros homens — leva-nos a propor que o sujeito do conhecimento não pode ser pensado como indivíduo, mas como sujeito social. O ato de produzir conhecimento não é obra de uma consciência singular, mas uma das formas da prática social, prática que tem como sujeito os homens articulados entre si por relações sociais. Esta concepção do conhecimento, como processo de produção social e de um sujeito coletivo, demarca e orienta nossa tarefa no campo da aprendizagem.

Nossa organização social, porém, não é homogênea nem simples, mas complexa e contraditória. As formas das relações sociais em que se produz o conhecimento implicam, entre nós, contradição e luta de classes com interesses antagônicos. Uma das formas dessa luta tem como campo ou como cenário a cultura, a ciência, a arte. A luta de classes se expressa na distribuição social do conhecimento, nas formas da consciência social. Desenvolve-se como luta entre concepções do homem e do mundo, luta ideológica.

Então, se estamos falando da gestação de uma obra e da relação entre um contexto social e um autor, podemos perguntar-nos como incide essa luta de classes, essa forma que a ordem social e histórica reveste, na configuração de uma teoria e, mais particularmente, na configuração de uma teoria no campo das ciências sociais.

Um pesquisador elabora seu pensamento partindo dos próprios fatos que pretende decifrar. Sintetiza e processa uma prática — a que ocorre num contexto percorrido por idéias, formas conceituais, teorias e significações sociais. Cada autor se

nutre no pensamento de seu tempo e sua elaboração emergirá desse conjunto complexo e contraditório. E assim resulta que o autor vai expressar — quer saiba quer não — estes ou aqueles interesses de classe em luta em nossa organização social. Isto implica que cada autor não só expressa, mas ao fazê-lo também assume, explícita ou implicitamente, uma posição nessa luta que se desenrola em seu contexto.

Então, texto e contexto, obra e acontecer social se remetem reciprocamente. O texto, na obra cultural, está intimamente ligado ao contexto. O contexto não é mera circunstância, mas ao contrário é determinante do texto. O que é então o texto? É um processamento original do autor que, na sua obra, como portavoz de um setor social, dá respostas às interrogações de seu tempo, que são também suas próprias interrogações.

As formas vigentes da consciência social em uma estrutura não são processadas mecanicamente pelo autor. Este, intimado por seu contexto, realiza um processo particular e complexo pelo qual elabora uma síntese inédita e faz surgir uma qualidade nova que estabelece com o pensamento prévio uma relação contraditória. Por que digo contraditória? Porque a relação da obra criadora com o pensamento prévio estabelece uma relação de continuidade e descontinuidade, de continuidade e ruptura. A obra opera uma desestruturação do prévio e uma nova estruturação. A síntese do autor contém aspectos do prévio e uma nova organização. Supera o prévio.

O característico do pensamento criador é seu caráter divergente em relação com o já instituído. Por isso é instituinte. Num duplo movimento, a tarefa criadora associa e integra o que até então se apresentava fragmentado e vai descobrindo nexos, relações. Ao mesmo tempo desestrutura formas previamente articuladas com vistas a uma nova organização.

Dizíamos que era fundamental levar em conta que o sujeito real da produção cultural é um sujeito coletivo, um grupo social, um conjunto de homens articulados por relações e ligados por interesses comuns. Esses interesses e relações expressam-se na obra. E é nesse contexto social e histórico, nesse contexto de interesses, que é pertinente indagar o lugar do porta-voz, desse sujeito particular que é o autor.

Os grupos sociais aos quais pertencemos são estruturas de relação que, a partir da prática, elaboram em nós tendências afetivas, estéticas, conceituais e de ação que, como dizíamos, apontam para dar uma resposta coerente aos problemas que se nos apresentam em relação com os outros homens e com a na-

tureza. É o sujeito coletivo, o grupo social que elabora essas tendências. Que faz então o autor? Explicita essas tendências, processa essa prática e em sua obra se objetivam, se tornam conscientes essas tendências e seu significado, para os integrantes do próprio grupo e de outros grupos sociais.

Essas tendências têm dois caminhos possíveis. Um que se dirige à reestruturação da sociedade, à sua renovação, e o outro, ao contrário, que se dirige para a consolidação das formas sociais dominantes, para sua conservação. Também pode acontecer — e isso é bastante freqüente — que a obra expresse contradições entre ambas as tendências.

Sustentamos até aqui que um criador é um porta-voz de seu tempo. Sua obra expressa aspectos da realidade socioeconômica, ideológica, científica e política da época que vive. Daí sua possibilidade de transcendência, por sua possibilidade de expressão. Mas, por que esse homem ou essa mulher podem expressá-lo? Em primeiro lugar, por pertencerem a um tempo histórico em que se tornam vigentes certas questões. Numa determinada época, a prática social desenvolvida dirige a atenção dos seres humanos sobre certos aspectos do real, criando-se condições para interrogar-se sobre tal aspecto, e para responder a essas interrogações. Na gênese dessa tarefa criadora articulam-se a história social com as vicissitudes de uma história pessoal, com as experiências que sensibilizam esse sujeito diante de uma temática, definindo-lhe um setor do real como particularmente problemático, como objeto de descoberta.

O objeto do conhecimento não é simplesmente o que se nos expõe, é também aquele que, em certo sentido, se nos opõe, mobilizando-nos a encontrar chaves de compreensão. Se Pichon-Rivière não tivesse vivido as vicissitudes do confronto entre duas culturas, a francesa em que nasceu e que recebeu de sua família, e a guarani na qual passou grande parte de sua infância e de sua adolescência; se não tivesse sido para ele uma necessidade vital, de equilíbrio mental, integrá-las, é provável que não se tivesse interrogado sobre como o habitat e o contexto social e vincular no qual o sujeito está imerso determinam a subjetividade, os conteúdos psíquicos. É claro que esta pergunta vai exigir dele uma resposta sistemática e científica, do ponto de vista de sua prática clínica no campo da psicose e da neurose.

Se Pichon-Rivière não tivesse vivido esses primeiros anos imerso no mundo cultural dos guaranis, com as lendas nas quais se expressa a elaboração coletiva de vivências de destruição e perda, a elaboração do sinistro das experiências desse povo de-

vastado através do maravilhoso de sua elaboração poética, se não fosse tocado continuamente pelo peso do segredo de um duelo familiar silenciado e não elaborado, se não tivesse vivido o desarraigamento de várias migrações, é provável que não se interrogasse com tanta persistência e sistematicidade pelo sinistro, pela loucura, pela estrutura familiar, pela criação e pela aprendizagem. Porém, fez estas perguntas num contexto em que a investigação científica desses fatos era um emergente de nosso tempo.

No "Prólogo" a sua obra *Da psicanálise à psicologia social*, diz Pichon-Rivière: "O esquema de referência de um autor não se estrutura apenas como uma organização conceitual, mas está amparado num fundamento motivacional de experiências vividas. Através delas, o pesquisador construirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que, articulando-se com um tempo próprio, num processo criador, configurarão a estratégia do descobrimento".

A obra de Pichon-Rivière, que poderíamos caracterizar como um caminho que, partindo da Psicanálise, culmina na Psicologia Social, mostra-nos uma grande heterogeneidade temática e ao mesmo tempo uma multiplicidade de influências teóricas e estéticas, uma multiplicidade de fontes e de campos de investigação. Pichon-Rivière faz reflexões sobre a psicose e a neurose e a partir daí começa a indagar os processos de aprendizagem, a estrutura familiar, os grupos, as instituições. Mas enquanto define a Psicologia Social que postula como uma "crítica da vida cotidiana", analisará também o futebol, o tango, o comportamento político, o rumor, as reações coletivas diante das situações de emergência social ou de catástrofe, os processos de migração, os mecanismos da criação, e assim muitos outros temas. Em seu esquema conceitual, fundado no materialismo dialético e histórico, articulam-se contribuições da psicanálise, da psiquiatria francesa, da fenomenologia, da lingüística, da cibernética, do surrealismo, da psicologia social americana. Todavia, esta diversidade temática — quase capaz de gerar confusão à primeira vista — e esta multiplicidade de abordagens se tornam coerentes e se unificam numa pergunta fundamental, numa busca de conhecer o homem ao qual entende como constituindo-se numa práxis, numa relação dialética, de mútua determinação com o mundo, mundo que se oferece à sua experiência sempre entrelaçado de vínculos e relações sociais. Desta complexíssima trama de relações emerge o sujeito, produtor ao mesmo tempo que produzido.

Vou selecionar, dentro da vastidão desta obra e das vicissitudes desta trajetória pessoal e científica, três temas centrais.

Em primeiro lugar, as experiências que motivaram em Pichon-Rivière a atitude de investigação aberta para essa multiplicidade temática e que geraram nele o questionamento pelo homem. Em segundo lugar, e bem esquematicamente, a linha que o levou da indagação da doença mental à elaboração de um critério de saúde. Neste critério a saúde mental identifica-se com a aprendizagem, com a capacidade de apropriar-se instrumentalmente da realidade para transformá-la. E por último mencionarei alguns traços essenciais de uma metodologia de aprendizagem, desenvolvida a partir da compreensão psicológica e social do processo de conhecimento. Por razões de tempo, ficarão excluídos desta exposição muitos aspectos da obra de Pichon-Rivière e a análise do contexto histórico-social e científico do qual surgiu esta obra.

Enrique Pichon-Rivière nasceu em Genebra, cidade em que residia temporariamente sua família, de origem francesa. Aos quatro anos, a família Pichon-Rivière mudou-se para o Chaco, região localizada a nordeste da República Argentina, dedicando-se ao cultivo do algodão e contratando a mão-de-obra de uma tribo guarani. O Chaco do princípio do século era uma terra ainda dilacerada por uma guerra de conquista, na qual persistiam focos de de resistência indígena.

A cultura guarani é a cultura de um povo devastado em sua experiência, pela colonização espanhola, mas que se aferra e luta por sua identidade através de suas tradições, conservando sua concepção do mundo, sobretudo da relação unitária entre o homem e a natureza, e que trata de elaborar sua experiência através de um pensamento e de uma sensibilidade em que o mito e a poesia ocupam um lugar central. Cultura que não sanciona a imaginação como delito nem a ruptura dos estereótipos sociais de pensamento, venerando o visionário, o "Caraíba" como um homem de conhecimento. Assinalo o fato porque se costuma internar os visionários nos hospitais psiquiátricos.

Eis a cultura com a qual se defronta um grupo portador da cultura francesa, cultura racionalista de uma potência colonial que há poucos anos dominara o mundo, mas na qual também se haviam gestado movimentos revolucionários, pensamentos de vanguarda subscritos pelo pai de Pichon-Rivière, cultura na qual floresceram movimentos estéticos como o dos chamados "poetas malditos": Lautréamont, Rimbaud, Baudelaire. É a partir do poético de ambas as culturas que Pichon-Rivière integrará dentro de si esses dois mundos diferentes. E pode integrá-los porque esse grupo familiar se inclui na terra guarani sem preconceito, com um profundo respeito por esses homens e essas mulheres que partilhavam com eles o trabalho da terra.

A partir da exigência de adaptação que implicava em construir sua identidade na integração de duas culturas tão díspares, Pichon-Rivière desenvolve um tipo de pensamento que tende a associar o dissociado, que valoriza o contraste, o enriquecedor do jogo do heterogêneo, do diferente, um pensamento que lhe permite descobrir relações e nexos onde, à primeira vista, essas relações não existem.

Este integrar o heterogêneo e fazer convergir o diferente foi, em sua infância, uma necessidade vital e transformou-se em seguida num método de pensamento que encontrará sua formulação mais acabada quando, em sua juventude, já em Buenos Aires, sendo estudante de medicina, forma-se rigorosamente no método dialético. O processamento pessoal de múltiplas experiências de contraste e contradição articula-se então, alcançando outro nível, com um método de análise científica da realidade que propõe a interconexão dos fenômenos, o caráter complexo e contraditório do real, determinando a busca da contradição na essência de todas as coisas e também no interior do pensamento humano.

A partir desta articulação, Pichon-Rivière desenvolverá, já em sua maturidade, um método de trabalho e aprendizagem instrumentado pelo contraste e pela contradição, pela heterogeneidade de contribuições e interpretações do real, na iluminação do objeto de conhecimento. É a mesma concepção que serve de base à técnica de grupo operativo. No grupo operativo e através da tarefa, o múltiplo, o heterogêneo, o divergente podem integrar-se numa síntese multiforme que enriquece a todos e a cada um dos integrantes, que se esclarecem, nessa prática, acerca da complexidade do real. Nesse processo de trabalho e integração, o objeto de conhecimento se mostra na complexidade de seus aspectos e determinações, tornando-se progressivamente mais concreto. A partir dos diferentes subsídios, dos diferentes enfoques, das perspectivas trazidas pelos integrantes em sua heterogeneidade, esse objeto vai-se enriquecendo e vai-se mostrando em sua complexidade e em sua riqueza. Fazemos referência a isto quando dizemos que a técnica de grupo operativo resgata para a aprendizagem o caráter de produção social que cabe ao conhecimento.

Insinuávamos há pouco que a experiência infantil de integração de duas culturas permitiu a Pichon-Rivière o desenvolvimento de um pensamento aberto, não-dilemático, não-preconceituoso, não-autoritário ou etnocêntrico. Isto lhe será de importância capital na compreensão do doente mental.

No fim dos anos '30, já solidamente formado em psiquiatria e psicanálise, Pichon-Rivière trabalha como psiquiatra no "Hospício de las Mercedes", que é o hospital psiquiátrico de homens da cidade de Buenos Aires. Ali recupera, em outro nível, suas aprendizagens infantis, transformando-as em atitude psicológica. O que viu, como menino, em relação ao índio: a segregação, a projeção no outro dos aspectos negados de si mesmo, e vividos como perigosos (o índio era definido pelo branco como violador, ladrão e assassino; isto mostra o grau de projeção, porque: quem assassinou? quem violou? quem roubou?), o espólio, a desqualificação sistemática do pensamento, o sentimento e a ação do outro, são reencontrados por Pichon-Rivière na psiquiatria manicomial. O hospital psiquiátrico era então, e continua sendo ainda hoje em grande escala, mais que um ambiente de cura, um depósito, como assinala Foucault, uma estrutura repressiva e de controle na qual a sociedade castiga como delito o pensamento diferente, a emergência do reprimido, a manifestação de seus próprios sintomas. Projeção, espólio, preconceito, segregação e desqualificação sistemática eram há cinquenta anos, e também hoje, os traços dominantes da atitude social, institucional e familiar diante do doente mental.

Dizíamos que a prática hospitalar permitiu a Pichon-Rivière recuperar sua experiência infantil, inclusive sua experiência de ingresso precoce na produção, como camponês. Sua situação de desenraizamento, que ele foi elaborando, permite-lhe o encontro, o diálogo, a identificação operativa com seus pacientes — na grande maioria imigrantes europeus ou homens do interior que constituem o grosso da população hospitalar. A partir daí vai investigar as causas sociais da enfermidade mental, os fenômenos de transculturação, os efeitos da perda do habitat como desestruturação de vínculos internos, como sério ataque à identidade.

Há uns instantes, Miguel comentava comigo que a vida do nordestino em São Paulo é, desde as cinco da manhã até as onze da noite, uma situação de agressão permanente e de exigência adaptativa quase intolerável. Este é o fenômeno da transculturação, da perda do habitat, do não ter com quem falar, do não ter com quem lembrar, do não ter referentes comuns com o outro. Isso implica numa desestruturação a nível de mundo interno, numa desestruturação de vínculos internos, num severo ataque à identidade.

A prática clínica leva Pichon-Rivière progressivamente à proposição de uma psicologia que aborde "o homem concreto em suas condições concretas de existência", entendendo que essas

condições concretas cumprem um papel fundamental na configuração e nas vicissitudes do psiquismo.

Esta compreensão do sujeito como determinado por suas condições concretas transforma Pichon-Rivière num estudioso da estrutura familiar, institucional, da ordem social, num indagador do cotidiano que inclui, em seu marco teórico, processando-as, não só as contribuições mais avançadas da ciência de seu tempo, mas também as da cultura popular, do saber condensado no folclore, dos mitos, das lendas, do tango.

Sua experiência no hospício leva-o a afirmar que, em nosso sistema social, a organização da saúde transforma-se num instrumento ideológico de dominação, pois o critério de saúde nele vigente legitima um tipo de adaptação passiva e acrítica à realidade, funcional às relações de exploração. Diz Pichon-Rivière que a hierarquia irreversível estabelecida entre "o são" e "o enfermo", particularmente instaurada nas instituições asilares, veicula as relações de classe e a ideologia dominante, com uma devastação da experiência, da cultura e da identidade do paciente.

É sua prática hospitalar que o leva a reconsiderar os métodos de cura, a criar técnicas grupais que permitam ao paciente assumir um papel de protagonista na aprendizagem da realidade, recuperando suas potencialidades, sua história, sua cultura e identidade. Isto implica em novas propostas no campo da saúde e de sua organização. É Pichon-Rivière pergunta-se: saúde para quem? saúde por quem? Sua obra pretende ser uma tentativa de resposta a esta pergunta.

Com respeito ao segundo tema, como se vai do critério de saúde ou da concepção psiquiátrica a uma concepção de aprendizagem, e a focalizar também os processos de aprendizagem, posso dizer que sua experiência como terapeuta no campo da neurose e da psicose lhe revela que a doença mental consiste num transtorno da aprendizagem da realidade. O sujeito, em seu desenvolvimento, aprende a manejar suas ansiedades e sua relação com o mundo configurando uma modalidade de vínculo e interpretação do real. Quando então um sujeito se torna enfermo? Quando pela incrementação de suas ansiedades, diante das contradições internas e as relativas ao seu contexto, recorre a uma conduta regressiva infantil, mas não recorre situacionalmente, isto é, podendo avançar depois, mas fica estereotipado nessa conduta. Não consegue desenvolver novas respostas adaptativas, não transforma sua interpretação do real, mas aferra-se rigidamente a essa visão da realidade e reitera, estereotipada e repetitivamente, os modelos prévios, sem modificar-se nem modificar seu con-

texto vincular. Deteriora-se assim sua relação com o real, estancando-se os processos de comunicação e aprendizagem. Diz Pichon-Rivière: "Quanto mais repetitiva é uma conduta, mais doente está o sujeito". Por isso a tarefa terapêutica trabalha na diminuição das ansiedades e na ruptura do estereótipo, apontando para o restabelecimento da dialética sujeito-realidade. Por isso a saúde mental identifica-se com a aprendizagem como relação dialética, mutuamente transformadora entre sujeito e mundo, relação na qual o sujeito é constituído como tal.

Partindo de uma Psicologia Social que define o sujeito como síntese ativa de suas relações sociais, como sujeito da práxis, Pichon-Rivière elabora uma concepção de aprendizagem à qual atribui um lugar fundamental na constituição e vicissitudes do psiquismo, enquanto forma (a aprendizagem) da relação sujeito-mundo, sujeito-realidade, mundo interno-mundo externo.

Os processos de aprendizagem se transformarão, então, para Pichon-Rivière, em objeto de uma investigação sistemática, desenvolvendo a partir de sua compreensão como processo psicológico e como fenômeno social uma metodologia destinada a trabalhar sobre os obstáculos que emergem na relação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento. Aponta assim para a conquista de um vínculo progressivamente criativo e livre entre o sujeito e o mundo, vínculo pelo qual — através da práxis — se dá a apropriação instrumental da realidade para transformá-la, isto é, se dá a aprendizagem.

E por último, a técnica de grupo operativo que Pichon-Rivière propõe como instrumento no campo da clínica e da tarefa educativa, articuladas ambas sob o denominador comum da aprendizagem, alicerça a proposta de aprender a aprender ou aprender a pensar integrando estruturas afetivas, conceituais e de ação, isto é, o sentir, o pensar e o fazer no processo cognitivo.

Por que uma técnica grupal? Porque desde o começo da História e como condição da mesma o grupo é um sistema de relações cujo sentido é empreender ações destinadas a satisfazer as necessidades de seus integrantes. A interação está fundada motivacionalmente nessas necessidades. Por isso não há vínculo nem grupo sem um fazer, sem uma tarefa, seja explícita ou implícita, consciente ou inconsciente.

O grupo é, em essência, uma estrutura de operação, cenário imediato, horizonte de nossa experiência social. A técnica de grupo operativo procura potencializar essa operatividade, centrando seus integrantes no reconhecimento de suas necessidades, na elaboração de um projeto e no desempenho de uma tarefa.

Essa tarefa implica num fazer e num refletir criticamente acerca deste fazer e acerca das relações que se vão estabelecendo em função do objetivo proposto. Esta reflexão é básica para visualizar e resolver os obstáculos, para conter e elaborar ansiedades emergentes em relação à tarefa e aos processos interacionais.

Por que falamos de ansiedades e de obstáculos? Porque o processo de aprendizagem, enquanto transformação do sujeito e da realidade, não se dá sem contradições. Por quê? Porque este processo de mudança implica uma desestruturação situacional do prévio, do possuído e conhecido e uma nova estruturação. Isto pode determinar — no sujeito que vive esse processo — vivências de perda, desinstrumentação e ataque. Surge uma contradição entre o velho e o novo, entre necessidades de distintos sinais, as que nos impulsionam à mudança e as que nos impelem a conservar as estruturas prévias — e isto pode dar lugar a uma contradição entre um projeto e uma resistência a esse projeto.

Insistimos em afirmar que a didática grupal recupera para a aprendizagem o caráter social da produção do conhecimento. Permite o intercâmbio de informação, de experiências vitais, o confronto de estilos de aprendizagem. Informação, experiências e estilos que podem ser processados e articulados numa síntese grupal enriquecedora para todos e para cada um dos integrantes. É por isso que sustentamos que, num trabalho grupal fundado na experiência e no intercâmbio entre os integrantes, os conceitos perdem seu caráter abstrato, tornando-se progressivamente concretos e ricos em conteúdos reais.

Formar-se em grupo consiste em aprender a aprender, como redefinição dos modelos de aprendizagem nos quais fomos configurados como sujeitos cognoscentes, modelos passivos, receptivos, individualistas, competitivos, teoricistas, autoritários.

O aprender a aprender ou aprender a pensar — embora sempre estejamos aprendendo a aprender e aprendendo a pensar, o importante é como e em que direção — proposto por Pichon-Rivière, através desta técnica, implica na transformação de um pensamento linear, lógico-formal num pensamento dialético que visualize as contradições no interior dos fenômenos e as múltiplas interconexões do real. Tenciona-se então uma passagem da dependência à autonomia, da passividade à ação protagonista, da rivalidade à cooperação.

Esse processo, como proposta de modelos internos de aprendizagem e vínculo, intimamente ligados à nossa identidade, profundamente arraigados em nossa história, não vai ocorrer sem

vicissitudes, sem alternativas, sem um custo emocional para o qual o enquadramento do grupo operativo tenta oferecer um âmbito de continência e de elaboração.

Pichon-Rivière propõe a aprendizagem como uma “maiêutica grupal”, maiêutica no sentido socrático da palavra. Na práxis comum, cada um recupera seu próprio saber e experiência e o saber e a experiência do outro. Na dialética da interação e da tarefa compartilhada, todos e cada um são protagonistas de seu esclarecimento como sujeitos do conhecer. Todos são filhos de sua própria aprendizagem. É o diálogo grupal que possibilita a conceitualização, a conquista de um nível simbólico que integra o plano da experiência, mas também o supera. É elaborado assim um marco referencial comum que orienta para a ação.

A aprendizagem, neste sentido, consiste num processo unitário no qual prática e teoria se integram e no qual as funções do que ensina e do que aprende são alternantes, rotativas. O saber produzido no grupo circula nessa estrutura rompendo-se com a dissociação hierárquica entre alguém que supostamente sabe e ensina e outro que supostamente ignora e aprende. Dissociação esta que, articulada com a cisão entre teoria e prática, emergiu historicamente de relações de dominação e exploração de uma classe por outra, resultando ambas funcionais à perpetuação dessas formas das relações sociais ao consagrar como “natural” e “a-histórica” a divisão entre trabalho manual e intelectual e como “natural” e “a-histórica” também uma distribuição elitista do saber.

Refletimos neste trabalho sobre o caráter de instrumento de dominação que tem, entre nós — pelo menos na Argentina e creio que em toda a América Latina — o sistema de saúde e o educativo como partes do aparelho do Estado. Nós que trabalhamos nestes âmbitos da superestrutura, com uma intenção de mudança, a partir de uma consciência crítica, devemos conhecer — a partir dessa mesma consciência — os limites dessa insubstituível prática transformadora. Mas, por que falamos de limites desta prática transformadora — a que se dá nos âmbitos dos sistemas de saúde e educativo? Porque a mudança estrutural, apoiada e incentivada a partir de ações desenvolvidas na superestrutura, só pode realizar-se a partir da prática política revolucionária.

## 1.2. PAULO FREIRE

*Miguel Darcy de Oliveira*

Gostaria de fazer uma curta apresentação, porque Paulo Freire, sendo nosso conterrâneo, é mais conhecido por quase todos.

A primeira idéia que quero expressar é que certamente haverá, em minhas palavras, muitíssimos pontos de semelhança com o que já foi dito.

Em relação a Paulo, o homem, a trajetória e sua obra confundem-se de maneira bem íntima. Paulo parece ser uma dessas pessoas cuja prática precedeu a elaboração teórica; Paulo fez coisas, descobriu coisas, comprometeu-se em experiências concretas e, além dessas vivências, elaborou coisas e escreveu alguns livros, de modo que falar dele, falar de sua obra, de sua experiência de vida, constitui um mesmo movimento e uma coisa só.

Levando em conta esta visão, penso então dividir em três momentos esta recapitulação a respeito da trajetória de Paulo Freire:

- o período anterior a 1964 e a grande ruptura que representa para Paulo, para nosso país e para tantos de nós, o golpe de Estado que o levou ao exílio;
- um segundo momento onde enfocarei o trabalho e a vivência que Paulo experimentou no exílio;
- e um terceiro momento, do qual falarei mais resumidamente, e que se refere ao período posterior à sua volta ao Brasil, de 1980 em diante.

Em dois desses períodos — durante o exílio e depois de sua volta ao Brasil — trabalhei com ele numa experiência bastante direta. Durante o período anterior a 1964, não o conhecia pessoalmente. Encontramo-nos em Genebra, na Suíça, e então começamos a trabalhar juntos.

Começarei falando de como, hoje, ao longo desses anos de convivência, eu interpreto o Paulo anterior a 1964.

Proporei principalmente uma questão que me parece bastante interessante: qual a razão do não-sucesso de Paulo nessa época, e qual a razão do sucesso de Paulo hoje, quando tanta gente ainda se interessa por um brasileiro que produziu no Brasil o mais original de sua obra há mais de vinte anos?

A mim me parece que Paulo foi um precursor, um inovador, um anunciador de coisas que foram generalizadas muito mais tarde em nosso país. Trazendo à minha memória a época

de estudante universitário nos anos '60-'63, lembro-me bem que Paulo foi um desses personagens — como Celso Furtado e muitos outros — que nos ajudaram a descobrir o Brasil como um país pobre, subdesenvolvido, com seu povo oprimido e infeliz. Esta descoberta pela qual nós, estudantes universitários privilegiados, fomos parte de um todo maior, desgarrado, complexo, terrivelmente confuso, aflito e ao mesmo tempo sublevante, devemos-la historicamente a um homem como Paulo que no-la revelou. Isto foi possível justamente porque ele, rompendo com uma tradição mantida por toda uma intelectualidade, pela elite acadêmica alienada e desinteressada das coisas nacionais, que desprezava seu povo e não se identificava com ele, que olhava só para fora, para o litoral e não para dentro, se voltou para o que havia de mais marginal e oprimido na sociedade brasileira: os camponeses pobres e analfabetos do Nordeste.

Me parece ser esta, a primeira ruptura de Paulo e seu primeiro mérito histórico. Nos anos '60 interessou-se pelos excluídos, os que não tinham oportunidade, os que não tinham voz e foi ao seu encontro, junto com outros trabalhando com eles e para eles.

Isto despertou o interesse e a imaginação de muita gente da época.

O segundo fato que me parece importante no trabalho de Paulo é que ele o realizou fora do contexto institucional. Um trabalho educacional realizado fora da escola foi a segunda grande inovação. Hoje, este fato nos parece comum, pois estamos familiarizados com a idéia de uma educação informal, extra-escolar, não institucional. Mas na época estas idéias eram novas. Conceber a educação num "círculo de cultura" e não entre as quatro paredes de uma escola, era dar prova de um pensamento inovador, imaginar algo que não existia e torná-lo possível.

Outro fato muito importante na obra de Paulo é a confluência de educação e projeto político, projeto de sociedade — sua visão político-pedagógica.

Quem era Paulo?

Para definir sua pessoa vamos tomar o feixe de complexidades que explica a pessoa juntamente com o momento histórico que lhe cabe viver. Paulo, possivelmente um pouco como Pichon, também é um feixe de contradições, um homem complexo, como somos todos nós, mas só os mais geniais explicitam estas contradições transformando-as no fermento de sua ação, ao passo que os medíocres se tornam vítimas destas contradições que os imobilizam.

Pois bem, quem era Paulo?

Um pequeno-burguês de origem, que havia conhecido a fome. Um homem de uma família de classe média do Nordeste que, por vicissitudes da crise de 1930, havia conhecido dificuldades materiais bem sérias.

O segundo fato surpreendente e interessante relacionado com ele é que era um crente. Paulo era católico, como se dizia naquela época, um homem de fé. É extraordinário não pelo fato de não existirem homens de fé, mas porque embarcou num tipo de trabalho incomum.

Hoje existem todas essas vivências de uma Igreja católica muito diferente, comprometida com o povo, com uma consciência social bem aguda, na vanguarda das lutas sociais.

Nada disso se podia verificar há vinte e cinco anos atrás. A Igreja no Brasil estava preocupada com a maçonaria, com o espiritismo, com a escola pública. Eram estes os problemas da Igreja de então. Que houvesse um cristão que se apoiava em sua fé para dar o passo de seu compromisso social, isto sim era algo inovador. Neste ponto também Paulo foi precursor de uma virada que se concretizaria anos depois.

Um terceiro ponto a destacar é que Paulo era um educador, um intelectual. E levando em consideração que a maioria de nossos intelectuais eram pessoas desinteressadas de seu povo, que achavam que a silenciosa massa de camponeses não fazia parte do país, que essa categoria não existia, estava excluída, não mereciam ser considerados como cidadãos, não eram gente, para nada serviam, só existiam para trabalhar, podemos compreender que um intelectual cristão que se voltasse para as massas populares já era algo novo que por si só poderia gerar fatos novos e processos interessantes.

Paulo dedicou seu trabalho à questão do analfabetismo, dirigindo-se por opção para os mais excluídos, os mais marginalizados. Começou seu trabalho pela análise do analfabetismo, como tentativa de compreender o fenômeno. Não o considerava como uma carência pessoal, ou como a prova da incapacidade de determinadas pessoas ou de uma determinada categoria social que não consegue aprender; também não encarava o fato como atraso histórico que seria superado à medida que a industrialização avançasse e os contingentes marginais fossem incorporados ao mundo moderno. Para Paulo, a raiz do problema não estava na carência individual, nem nesta simples situação de atraso, mas sim numa precisa situação histórica de exploração e de marginalização.

Desta idéia surgiram dois pontos que vêm a ser os inspiradores de todo o seu trabalho posterior: de um lado, a noção de consciência dominada, consciência oprimida, dando a devida importância aos elementos subjetivos presentes em todo processo de mudança. De outro lado, a idéia de que, impregnando esses comportamentos individuais, esses comportamentos subjetivos, à percepção, à consciência que cada um de nós e que cada grupo social tem dos fenômenos sociais, sempre há determinadas estruturas que conformam o modo de pensar e de agir das pessoas.

Para Paulo, quebrar o problema do analfabetismo significava atacar essa consciência dominada que fazia o analfabeto acreditar e se convencer de sua própria ignorância, de sua própria impossibilidade para aprender e, ao mesmo tempo, romper uma estrutura de dominação que formava essa consciência oprimida, legitimando o analfabetismo como algo normal, como parte da ordem natural das coisas. Era preciso atacar nos dois planos: na cabeça de quem aprendia e na vida de quem aprendia.

Parece que estávamos diante de uma descoberta extremamente interessante que recusava as explicações mecânicas que justificavam o fracasso de inúmeras campanhas de alfabetização. Estas não levavam em conta esse bloqueio interno do sujeito nem a estrutura social que transformava a aprendizagem numa coisa inútil, numa coisa desnecessária, numa coisa perigosa. Era preciso atacar nestes dois planos: daí a idéia que Paulo tinha do processo educacional como uma ferramenta de liberdade e como uma ferramenta de transformação da realidade. Ferramenta de liberdade no plano do sujeito, no plano do grupo que se mobiliza para aprender alguma coisa útil para si. E ferramenta de transformação, na medida em que só há educação com transformação, que só há educação quando se consegue mudar a vida das pessoas, quando ela anima as pessoas a fazer algo que seja necessário para este processo de transformação, quando leva o sujeito a viver melhor, a viver uma vida diferente. Desta visão político-pedagógica, desta visão filosófica do processo educacional, do papel da educação, e da situação de seu povo, nasceram então determinadas propostas, mais especificamente didáticas e pedagógicas.

Paulo também revisou nessa época o próprio ato de conhecimento, e usando palavras diferentes, aproxima-se muito do que foi dito aqui por Ana. Transparece algo da proposta teórica de Pichon-Rivière.

Algumas idéias básicas de Paulo, por exemplo: "ninguém educa ninguém, mas ao mesmo tempo, ninguém se educa intei-

ramente sozinho", confirmam essa opinião. As pessoas se educam mediadas por determinado objeto de conhecimento que é a própria realidade, a realidade vivida que aí está a desafiá-las a conhecê-la e a transformá-la. Portanto, a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional.

Segunda idéia-chave: não é possível ensinar sem aprender. Não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida por esse grupo com o qual o educador vai trabalhar. Como é que alguém de fora poderá saber que configuração tem essa situação-problema? que instrumentos o grupo já possui para enfrentá-la e que instrumentos ainda não possui e tem interesse e necessidade de adquirir?

Cabe ao educador aprender com o educando qual é a sua realidade, obtendo assim os elementos básicos do processo de educação, de maneira que o educando possa então aprender com o educador, que dispõe de determinados instrumentos, determinadas experiências que, colocadas a serviço do grupo, podem permitir adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que antes não tinha.

Parece que existe aí um terceiro elemento interessante. Paulo, ao redefinir o papel da educação, não elimina o papel do educador. Não se trata de manter a atitude autoritária, paternalista que decide de fora, define e transmite o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo. Nem tampouco manter a concepção ilusória, idealizada, de que o povo sabe, de que o povo já detém um saber tão elaborado, tão acabado que possa prescindir da aquisição mais formal do conhecimento de coisas que estejam fora de sua vivência.

Creio que, no pensamento de Paulo, estava clara a idéia de que a consciência popular — não por incapacidade histórica do povo, mas em função de séculos de exploração e marginalização — é uma consciência fragmentária. Embora tenha uma percepção da realidade, que também é fundamental e válida, não esgota toda a realidade.

Para superar o dado pelo vivido, pelo imediato, é necessária uma experiência de conhecimento mais elaborada, mais sistematizada: é aí que a intervenção do educador se torna fundamental. Entretanto, para que a educação não se torne uma

renovação da dominação, apresentada sob novo aspecto, é necessário que o educador se deixe educar, se não pelo educando, por uma prática, por uma postura que deverá adotar junto com o educando, de aproximação à realidade vivida por este. É a prática que reeduca o educador, mas é ele o componente fundamental do processo.

Foi em torno dessas idéias que se estruturou o que mais tarde se chamaria o método de alfabetização Paulo Freire. Este método, além do que já conhecemos sobre ele — sua eficácia, a rapidez com que alfabetizava, a integração excepcional que oferecia entre o educativo e o político, a descoberta do domínio da linguagem, permitia a compreensão da escrita e da leitura com a aquisição de uma compreensão da realidade — ao mesmo tempo apontava para uma direção mais ampla, ou seja, constituía-se numa política educacional nova e de caráter inovador. Paulo não mais concebeu a educação como um campo separado da atividade. Ao invés, inseriu-a no próprio processo da vida das camadas populares e no próprio desejo que elas tinham de mudança social.

Certamente inquietava e desagradava a muita gente falar do povo, valorizá-lo como sujeito histórico; um intelectual crer no povo era e é ainda hoje perigoso, quase um sacrilégio para as classes dominantes. Se ainda é assim em nossos dias, imagine-se há vinte e cinco anos e além disso no Nordeste, região que é baluarte das estruturas mais autoritárias de nosso país. Tudo isso foi tomado pelas classes dominantes como ameaça intolerável, como subversão, comunização, domesticação dos espíritos, propagação insidiosa.

Paulo, homem pacífico, foi etiquetado como inimigo público, condenado, encarcerado e exilado por quinze anos. Em 1978, quando a abertura política começava a concretizar-se, corria o rumor, em nosso país, que oito brasileiros figuravam na lista negra, certamente com o fim de que lhes fosse negada a anistia. Um deles era Paulo, junto com outros que adotavam uma prática abertamente política como Miguel Arraes, Leonel Brizola e outros.

Por que em nós e nos estudantes Paulo despertava tanto carinho e nas classes dominantes tanta animosidade? A resposta é a mesma nos dois casos.

O fato é que em 1964 Paulo foi exilado. Posso imaginar quão dura foi esta experiência para ele. Significou desarraigar-se profundamente do seu lugar, da sua cultura, do seu povo a quem estava tão ligado.

Em maio de 1964 refugiou-se no consulado da Bolívia e por desgraça um mês depois houve um golpe de Estado neste país que o obrigou a refugiar-se no Chile. Do Chile foi para os Estados Unidos e daí para a Europa. Residiu nove anos na Suíça.

Neste período, abriu-se um segundo momento na trajetória de Paulo, não mais de um homem arraigado na situação histórica em que fora criado e cujos contornos ajudara a transformar e definir. Era um homem exilado que gozava do respeito dos intelectuais e educadores dos lugares por onde passava. Por um lado aprofundou sua elaboração teórica sobre o que é educação, que é o processo de transformação. Por outro, entrou em contato com experiências educacionais concretas em novos terrenos, sobretudo na África, a partir dos anos '74-75.

No plano da elaboração teórica, escreveu, em 1969, o que parecia ser seu livro fundamental: *Pedagogia do oprimido*. Em 1964-65 havia escrito *Educação como prática da liberdade* que é exatamente uma primeira teorização sobre a experiência brasileira de alfabetização.

*Pedagogia do oprimido* foi escrito nos Estados Unidos e demorou vários anos para ser publicado no Brasil\*, apesar de já estar traduzido numa dezena de idiomas. Parece-me uma elaboração bem aprofundada da educação como estrutura de dominação, da educação como um processo que, em vez de libertar e permitir que apareçam as potencialidades de cada ser humano, leva o educando ao conformismo e à adaptação sem ensinar as pessoas a adquirirem uma visão crítica. Esta estrutura, este mecanismo que existe nos mais diversos países de maneira muito semelhante, é um desses modelos que se reproduzem com pequenos matizes. Este modelo de educação não visa instrumentar as pessoas para poder enfrentar os problemas mais comuns de sua vida cotidiana e menos ainda as grandes questões de sua existência, da existência social.

A escola que temos e que se tornou por excelência um veículo desta educação domesticadora não nos prepara sequer para conhecer nosso próprio corpo, como somos fisicamente, psiquicamente, como interagimos uns com os outros, não nos informa como percebemos ou como podemos trabalhar com nossas mãos. Pelo contrário, nos compartimentaliza, impelindo os intelectuais para os livros e os trabalhadores exclusivamente para os trabalhos manuais. Divide, secciona, desintegra tudo aquilo que constitui a integridade, a complexidade de um ser humano ou de um grupo social, em vez de ser fator de libertação

\* Editado em 1970.

das potencialidades humanas, de desenvolver aquilo que há de melhor em nós, aquilo para que fomos feitos. Procura reduzir-nos ao pior de nós mesmos ao buscar opor-nos uns aos outros: opõe a cabeça ao corpo, o sentimento à razão, o intelectual ao manual, a teoria à prática. Enfim, é este pensamento dualista que a escola reproduz, inculca e exige para poder funcionar.

Evidentemente, dentro destas premissas, ela só pode legitimar a desigualdade social, pois convence a maioria das pessoas de sua própria incapacidade, de sua própria impotência. Isso, porém, se percebe com mais clareza quando se vive em países como os que nós tivemos oportunidade de conhecer. Podemos citar a Suíça e os Estados Unidos onde, em meio à opulência e à modernidade, vemos a tremenda força da domesticação em instituições, em escolas, nos hospitais e em tantas outras. Nelas se impede — para dominar a mente das pessoas e induzi-las ao conformismo — a possibilidade de debate, da busca do conflito, já que tudo isso é considerado fator de desordem e de desestruturação de uma determinada realidade. Desta forma se faz tudo para evitar a eclosão destes fenômenos incontroláveis. Cada um em seu lugar, cada um fazendo o que sabe: essa é a ideologia a ser veiculada à sociedade. Tudo isso encontra na escola um instrumento privilegiado, junto com todos aqueles mitos que tão bem conhecemos, como por exemplo: se há uma mesma escola para todos e se todos tiveram o mesmo ponto de partida, é natural que os mais capazes, os mais bem dotados consigam chegar aos níveis superiores, cabendo aos menos privilegiados trabalhar com as mãos, trabalhar sob ordens dos planejadores, dos controladores, dos que decidem. Enfim, todos esses mecanismos são bem conhecidos entre nós.

Por um lado, a *Pedagogia do oprimido* constituiu-se numa denúncia deste sistema e de seu funcionamento. Por outro, retomando a experiência brasileira e a experiência chilena, Paulo reelaborou suas idéias acerca de uma alternativa que seria uma pedagogia do oprimido sendo, ao mesmo tempo, um modo de transformar a educação em um instrumento de transformação da realidade. Até aqui fui retomando as idéias que extraí das vivências de Paulo no Brasil, antes do exílio.

Além do trabalho teórico que desenvolveu em livros, em seminários e encontros em vários lugares do mundo, envolveu-se numa experiência nova que implicava num grande desafio. Recebeu convites de três ou quatro antigas colônias portuguesas na África, emancipadas da dominação colonial em 1974, e todas elas empenhadas na busca de um projeto de desenvolvimento alternativo. Países como Guiné-Bissau, República de Cabo Verde,

São Tomé e Príncipe e Angola convidaram Paulo e algumas das pessoas que trabalhavam com ele para fazer uma assessoria, um apoio no plano do trabalho de alfabetização.

A herança colonial que estes países haviam recebido era algo absolutamente aterrador: cerca de 70 a 80 por cento da população adulta era analfabeta. Um número mínimo de pessoas nativas haviam recebido formação universitária, dos quais a grande maioria aderiu à ideologia imposta pela escola colonial, abandonando seu país de origem com a independência, para ir viver no país dos colonizadores. Isto pode-nos dar uma idéia da alienação de que eram vítimas.

Estes países foram devastados por séculos de pilhagem e por anos de guerra de libertação extremamente dura e violenta, de tal maneira que se encontravam numa situação de carência material absoluta. Lembro-me das discussões que tivemos entre os anos 1975 e 1976 sobre uma tarefa de tal envergadura: saímos dessas discussões com a sensação de que tentar atacar de imediato o problema da alfabetização era uma tarefa superior às forças destas sociedades. Por duas razões fundamentais pensávamos desta forma: a primeira, enquanto não se atacar o problema da escola não valerá a pena falar de alfabetização, porque a escola colonial, a escola ainda vigente no país, era simplesmente uma caricatura do modelo ocidental, aplicada a um país dependente e extremamente pobre. Portanto, completamente desvinculada da realidade e das exigências da vida nacional.

Manter tal escola era manter em funcionamento uma fábrica de analfabetos, pois ali se reproduzia permanentemente o analfabetismo, não importando alfabetizar os adultos se a escola gerava cada ano milhares e milhares de analfabetos que não aprendiam nada de útil para a vida de seu país. Era preciso atacar o problema da escola, mudar radicalmente a noção da escola de base, a educação popular para as crianças desses países africanos.

No plano da alfabetização de adultos o outro imenso obstáculo era o problema da língua nacional. Todos esses países, como sabemos, são países etnicamente segmentados. Cada etnia africana é uma cultura à parte e uma maneira de ver o mundo, um modo de ser, um modo de existir. Assim também cada povo, cada etnia possui sua própria língua que aprende e fala antes de falar o idioma nacional.

Em todos esses países a língua nacional era a língua do colonizador, língua falada somente por uma minoria de aculturados, de gente educada que vivia na cidade. Impor como língua de alfabetização a portuguesa era reproduzir novamente um me-

canismo de exclusão, de marginalização da grande maioria. Por outro lado, como fazer para trabalhar com várias línguas nacionais em países que se encontravam num estado de imensa pobreza? Vocês podem então calcular a dimensão do problema. Se não a solução, a dificuldade. Em poucas palavras, eu diria que nosso esforço fundamental foi viabilizar uma proposta de escola de base que durasse quatro anos, metade da duração do que tentamos fazer no Brasil, que desse a todas as crianças desses países a possibilidade de adquirir uma bagagem mínima de conhecimentos, de instrumentos para integrar-se em suas comunidades como um fator de progresso e de melhoramento da mesma.

Repensar totalmente o sistema educacional, demonstrar que é um sistema de compartimentos sucessivos, já que no ensino primário só se aprende o necessário para chegar ao secundário, e no secundário, só o necessário para chegar à universidade. Sendo que nada de útil se aprende para aplicar no cotidiano, só se aprende o suficiente para passar para o estágio seguinte; e se a grande maioria não passa, é problema dela. Desmontar esta estrutura absurda, demente. Reconhecer que, no estágio de desenvolvimento, num primeiro momento, o primeiro passo no caminho do progresso é não ter vergonha de querer fazer carreira universitária fora do país e contribuir assim para a mudança e o melhoramento da vida nesta sociedade, aprendendo portanto coisas relacionadas com os modos de produção desta sociedade, aprendendo sobre a cultura desta sociedade, em suma, tornando-se perito dentro da sociedade. É este um problema básico.

Urge também que seja redefinido o critério de seleção, pois segundo os padrões atuais são poucos os que passam aos níveis mais formalizados do ensino, para que não só os filhos das classes média e alta, das classes dirigentes ou dos habitantes da cidade que, por dominar o idioma do colonizador, tenham acesso à escola de forma imediata. Enfim, foi feito um esforço muito grande nesse sentido.

No que diz respeito à alfabetização, o problema foi mais complexo ainda. Diria apenas uma coisa: o que procuramos foi inverter a ordem dos fatos. Em vez de conceber a alfabetização como uma alavanca para o desenvolvimento social, invertemos as coisas. Partindo da idéia de que as comunidades africanas haviam vivido séculos sem precisar ler ou escrever, como, de repente, sentiriam necessidade de ler ou escrever num idioma que nem falamos. É um absurdo evidente, portanto inverteram-se as coisas. Em cada comunidade havia uma infinidade de problemas que eram enfrentados pela população e que poderiam ser melhor

resolvidos com uma maior bagagem de conhecimentos. Demo-nos conta de que devíamos partir daí. Tomemos como exemplo o problema da saúde: não se pode imaginar resolver o problema num país pobre na base do hospital e da medicina curativa. É necessário que cada um aprenda a cuidar de si mesmo e é preciso que todos influam sobre o meio ambiente que é gerador de doenças. Isto é um desafio educativo: como instrumentar uma população para cuidar de sua própria saúde pessoal, familiar e comunitariamente? Isto é educação para adultos.

Lançando um programa deste tipo, pouco a pouco, num processo que ninguém pode medir, é de supor que esta sociedade se ponha em movimento, que as coisas comecem a agitar-se, a mudar, até o momento que surja de fato a necessidade de aprender um idioma que não é dominado, que tenha que ser ensinado como língua estrangeira. No caso destes países é o português que deve ser ensinado como uma língua estrangeira e não manter mais a ficção de que é um idioma que eles falam, porque não é verdade.

Em poucas palavras, esta seria a descrição de uma experiência grande, difícil, contraditória e que está em discussão, que continua nestes países com avanços e recuos, com acertos e erros, com todas as vicissitudes de uma experiência social.

Em 1979 as coisas mudaram. O processo de mudança atingiu um novo escalão no Brasil: houve anistia política e Paulo Freire, juntamente com praticamente todos os exilados, voltou ao Brasil. A partir daí abriu-se então um terceiro momento nesta trajetória que é uma história comum a todos nós. Vou falar muito pouco a respeito.

Através de discussões, conversações e buscas que tivemos com Paulo, parece que, do ponto de vista educacional, temos dois desafios no Brasil de hoje, no Brasil pós-ditadura. Temos uma escola que é uma vergonha, uma escola pública que é uma calamidade, que reprova mais da metade dos seus alunos, que marginaliza justamente as crianças mais pobres e o faz de maneira perversa, pois faz o fracassado interiorizar o fato como culpa de sua incapacidade. Esta escola é uma vergonha, é uma escola antipopular, antidemocrática, uma escola que reflete perfeitamente o caráter antipopular e antidemocrático da sociedade brasileira toda.

Em muitos debates que mantive com professores primários, onde cabe esta dura crítica, esses professores ficaram indignados com esta visão, com esta denúncia do fracasso da es-

cola. Por um lado, entendo a indignação, que pode ser fonte de coisas bem positivas. Mas, por outro lado, creio que o fracasso escolar não deve ser imputado aos professores, mas a todos nós. Se permitimos a existência de uma escola tão profundamente injusta, é porque vivemos numa sociedade em que todos somos vítimas da desigualdade, uma sociedade hipócrita, que ignora o problema da pobreza e da desigualdade social. Creio ser este o nó da sociedade brasileira: se não vivemos na sociedade mais desigual do mundo, provavelmente vivemos na mais hipócrita de todas aquelas em que a desigualdade não é levada em consideração, não entra no horizonte de nossas preocupações quotidianas. Se temos uma escola indigna é justamente porque não temos atualmente a coragem de encará-la realmente como é, não temos coragem de encarar a sociedade brasileira como um todo. Para todos nós, há aqui um desafio: esta escola absolutamente fracassada necessita de mudança radical e esta é uma tarefa de todos os educadores.

Em outro aspecto, parece-me que Paulo, como todos que vivemos muitos anos fora, foi seduzido por algo bem novo que aconteceu no Brasil, isto é, a emergência, como sujeitos educativos, de determinados movimentos sociais, de determinados grupos organizados. Ao voltar ao Brasil já sabíamos, por ouvir falar, algo a respeito. Mas foi com emoção que vimos o fenômeno das comunidades eclesiais de base, as tentativas de reorganização de um movimento sindical mais autêntico, as experiências inovadoras do trabalho comunitário, além de questões como a saúde, os transportes, o problema da mulher, em suma, grupos de pessoas que, sem a preocupação educativa, sem um educador profissional animando o trabalho, sem um contexto educativo que o amparasse, estavam vivendo e ativando um trabalho eminentemente educativo. Educativo, na medida em que é educação toda experiência na qual as pessoas mudam a sua maneira de ver as coisas, enriquecem a maneira de encarar a si mesmas, os outros e a realidade circundante.

Conquistam novas forças, novos instrumentos para transformar essa realidade. Creio que foi isto que, de uma maneira muito simples, muito imediata, muito concreta, começou a ser feito no Brasil desde inícios dos anos '70, nos pequenos grupos de igreja, de bairro, de mulheres, de mães, enfim em toda essa multiplicidade de experiências que estão se realizando na periferia das grandes cidades e que definem o que é educação popular. Acho que isto é extremamente original e promissório, revelador de uma nova proposta educativa. É algo que existe, que está aí e que pode nos servir de apoio. Parece que o grande desafio pode terminar aqui.

Uma questão que ainda me preocupa e preocupará também a Paulo é como hoje, à medida que o processo democrático avança alguns passos mais, se podem juntar essas duas partes da realidade social: como a gente pode valorizar-se, apoiar-se cada vez mais naquilo que vem de baixo para cima, nestas novas propostas que vêm do movimento social, para transformar as políticas públicas, para mudar as estratégias, as estruturas e as instituições. Parece que este é um grande desafio, já que não se pode imaginar que este processo todo se realize com base na sociedade de respaldo ao Estado, ignorando o problema institucional.

Um passo adiante na democracia implica o controle democrático do Estado, a democratização do Estado, das instituições, das estratégias. Parece ser este o passo seguinte de nosso desafio. Creio serem estes os problemas que os educadores vivem hoje. Certamente Paulo continua na vanguarda destes problemas, inspirando muita gente e estimulando a reflexão.

Estas eram as idéias que queria transmitir-lhes, fruto de uma experiência e como contribuição a nossos debates.



## 2

---

### O sujeito no ato de conhecer

#### 2.1. ESTRUTURA DO ENSINO NO MOMENTO ATUAL

*Paulo Freire*

Iniciou-se com perguntas do auditório, por sugestão de Paulo Freire.

**Pergunta:** Como vê a estrutura do ensino neste momento e que idéias tem a respeito disso? Que críticas faria a ela?

**Paulo Freire:** Bem, vamos tentar uma reflexão em torno à pergunta, vinculando-a, porém, ao espírito da temática que é o papel do sujeito no ato de conhecer.

Em primeiro lugar, não tenho qualquer dúvida de que a questão formulada e proposta para esta manhã pela organização do encontro é o papel do sujeito cognoscente, aquele que pode conhecer, aquele que conhece, e também não tenho dúvida de que a resposta a essa pergunta não é pedagógica.

Que quero dizer com isto? Esta pergunta, apesar de vir disfarçada de pedagogia, abarca o campo da filosofia e o campo da política, isto é, o campo da epistemologia e o campo da política. No fundo, a resposta a esta pergunta é em primeiro lugar política e filosófica.

A pergunta e a posição têm a ver com uma antiga disputa na história do pensamento humano que é exatamente a disputa entre as posições chamadas idealistas e as posições materialistas — não no sentido vulgar da expressão — a dialética. Têm a ver com a subjetividade: se ela intervém ou não, e se intervém qual é seu papel no ato de conhecer, de transformar. Com o papel da consciência, e também com a relação subjetividade ou corpo consciente, e objetividade ou não-eu.

A pergunta tem respostas práticas carregadas de política e ideologia e coloca o problema fundamental do autoritarismo, das posições autoritárias e da substantividade da democracia que não têm necessariamente a ver com a democracia burguesa.

E agora, depois desta pequena introdução, devo aproximar-me da sua inquietação porque sua pergunta revela uma inquietação que é minha também. Você perguntou: Paulo, o que você acha, depois de dezesseis anos de exílio, ao voltar, da situação brasileira, da escolaridade brasileira, do papel do educador e do educando mediados pelo objeto de conhecimento, no momento brasileiro?

Essa é uma preocupação também minha porque, sem chegar ao exagero, pelo menos agora, acho que esse problema em certo sentido vem dividindo ou está no próprio miolo de certa reflexão filosófico-político-pedagógica do Brasil de hoje e que tem justamente a ver com o papel do educador, com a responsabilidade daquele que ensina e também com o papel do educando enquanto sujeito que deve tratar de conhecer e não apenas como sujeito, objeto da incidência do ensino do educador.

O discurso que estão fazendo aqui começa a explicitar duas prováveis posições que se podem assumir hoje não só no Brasil (mas vamos restringir-nos ao Brasil) e que dividem áreas que explicitam posições político-ideológicas distintas, por exemplo: até que ponto o papel do educador — como responsável também pelo ato de conhecimento no qual se compromete com o educando — será o de transferir os conhecimentos, os conteúdos programáticos, e até que ponto, em nome da necessidade do educando, deveria cumprir com a transferência desse conhecimento como se o conteúdo transferido tivesse a força em si de fazer alterações na percepção do mundo. Ou, pelo contrário, o educando deveria ser estimulado, desafiado para assumir um papel de *sujeito* que conhece dirigindo-se ao objeto de conhecimento o qual o educador não pode deixar de lado e em torno do qual o educador deve exercer seu papel. Em última instância, a questão é esta: qual o papel do educador e qual o papel do educando no ato de conhecer, que é a educação?

Minha preocupação hoje no Brasil é exatamente insistir em que o educador não pode de maneira alguma cruzar os braços e deixar de cumprir sua tarefa positivamente. Por isso critico toda posição de “deixar como está para ver como fica”, toda posição espontaneísta do educador, porque isso só ajuda realmente a manter o *status quo*, ou nem sequer ajuda.

O espontaneísmo trabalha contra os interesses daqueles que pretendem manter o *status quo* e contra os interesses daqueles que pretendem transformar o *status quo*. É uma dessas coisas que servem ou prejudicam tanto os que pretendem manter ou modificar. O espontaneísmo confunde as duas coisas. Por isso defendo uma posição responsável do educador no ato de conhecer, mas defendo enfaticamente o papel do *sujeito do conhecimento* que é o educando.

Esta questão tem a ver com uma opção substantivamente política e adjetivamente pedagógica, isto é, a opção política de alguém vai revestir-se de pedagogia para responder a esse problema. Se você tem uma posição política reacionária, não há dúvida de que o papel do educador é ensinar e do educando é ser ensinado; se a sua opção política é uma opção transformadora e se você é coerente com sua opção — porque esse é outro problema sério que devemos examinar, pois a partir da opção o educador tem que lutar para alcançar um limite razoável de coerência entre o discurso sobre a opção e a prática que viabiliza o sonho contido nela — se é substantivamente democrática, você não renuncia a seu trabalho de educador, você se afirma nele e desafia o educando a assumir-se como sujeito do processo de conhecer.

Essa é uma das minhas preocupações, hoje, não porque tenha sido uma das causas de meu exílio, mas porque é um problema que está bem vivo no Brasil atual, com a transição que estamos vivendo, de um regime duramente autoritário para uma experiência mais democrática. Não sei se respondi satisfatoriamente a sua pergunta.

## 2.2. COMPLEMENTARIDADE DOS MODELOS DE E. PICHON-RIVIÈRE E PAULO FREIRE

Ana Quiroga

**Pergunta:** Que necessidade Paulo, Pichon e Ana sentem das reflexões mútuas, da prática cujo pontapé inicial foi dado por

Paulo e por Pichon e seus companheiros? Até que ponto Pichon e Ana procuraram sistematizar a contribuição de Paulo na parte mais pedagógica, mais filosófica?

**Ana Quiroga:** Se se trata de visualizar a complementaridade que podem ter o modelo de Paulo Freire e o de Pichon-Rivière, diria primeiramente que nos desenvolvimentos que nós, discípulos de Pichon-Rivière, fazemos na atualidade, está presente o pensamento de Paulo Freire. Em que aspectos se complementam? Pichon-Rivière faz uma reflexão partindo de um caminho, seu ponto de partida é diferente: indaga sobre a doença mental. Da reflexão sobre o que significa a enfermidade mental como transtorno da aprendizagem, passa a compreender o que sucede com o processo de aprendizagem. E aí entra toda uma problemática que — concordo totalmente com Paulo — tanto no que diz respeito à saúde como no que diz respeito à educação — sob o denominador comum da aprendizagem — é um problema político.

A aprendizagem é um problema político, o conhecimento é um problema político porque o que nos constitui como sujeitos cognoscentes, é sermos sujeitos de uma práxis. O fato de ser essencialmente sujeito da práxis é que define o homem como sujeito essencialmente cognoscente. As limitações a esta possibilidade de ser sujeito cognoscente estão fundamentalmente marcadas a partir da ordem social. Essa ordem social se internaliza e se transforma num obstáculo interno ou numa possibilidade interna, porque a ordem social pode facilitar ou constituir um obstáculo.

Se estamos pensando o que sucedeu em nossos países, o que sucedeu com o sistema educativo no Brasil e na Argentina, vamos encontrar muitos pontos comuns e chegar à conclusão de que o problema político, pedagógico, psicológico é determinado por uma ordem social.

Por que esta ordem social se internaliza gerando modelos internos de aprender, gerando um modo de encontro entre o sujeito e o mundo? Creio que na resposta a esta pergunta convergem as duas teorias.

Todo sistema de relações sociais necessita, para garantir a sua continuidade e desenvolvimento, gerar o tipo de sujeito apto para reproduzi-la, o tipo de sujeito com formas de sensibilidade, métodos de pensamento, modelos conceituais, formas de consciência que podem levar adiante essas relações sociais.

Então, creio que aí convergem ambas as perspectivas... e diria não só da psicanálise, pois Pichon-Rivière não se define

como psicanalista, autodefine-se como psicólogo social. Por quê? Porque houve um salto qualitativo na evolução de seu pensamento ao afirmar que o sujeito, em última instância, é constituído pelas relações sociais. Portanto, todo problema da subjetividade vem a ser um problema histórico-social e político. Do contrário cairíamos num enfoque metafísico, estaríamos a-historizando ou estaríamos esvaziando esse sujeito que emerge de relações sociais, que é a síntese de um conjunto de relações sociais. Acredito que o método grupal proposto por Pichon-Rivière aponta para uma possibilidade de confronto dos modelos internos do aprender, e para uma possibilidade de continência e elaboração da mobilização profunda que implica questionar nossa identidade como sujeitos cognoscentes. A contradição sujeito-mundo é uma contradição antagonônica em termos de conhecimento, ou um sistema social vai intensificando essa contradição a ponto de convertê-la quase em antagonônica? Isto diz respeito aos modelos internos do aprender, ao tipo de sujeito que uma sociedade vai configurando.

Creio que tanto o pensamento de Paulo como o de Pichon-Rivière são, na América Latina, nestes países subdesenvolvidos, uma reivindicação para que as formas de encontro entre sujeito e realidade sejam mais livres, mais abertas, mais criativas e para que nos assumamos — com todas as nossas possibilidades — como sujeitos cognoscentes. Paulo, a partir dos problemas da alfabetização, chegou à educação de adultos; Pichon-Rivière, a partir do problema também de uma marginalidade, a do doente mental, chegou a descobrir que a única maneira de lutar contra a doença mental, de fazer prevenção, era promover a aprendizagem em toda a sociedade, não exclusivamente no doente mental. Então, é uma reivindicação a que nos assumamos plenamente como sujeitos cognoscentes, rompendo todos os obstáculos, ou elaborando os obstáculos. Alguns surgem simplesmente do confronto natural do sujeito com a realidade, do desafio que é a própria realidade. Mas esse desafio pode converter-se num processo doloroso e implicar um antagonismo se houver causas na estrutura social.

Quando conhecemos algo, não só estamos nos encontrando com a realidade, mas estamos também pondo em jogo um sistema de representações que nos faz perceber quem somos nós aprendendo, que afirma que essa realidade é cognoscível ou incognoscível, que afirma se nossa palavra tem vez ou não tem, se só tem vez a palavra do outro e não a nossa. Por exemplo, em nossos sistemas educativos — e aqui quero retomar a pergunta de hoje — tanto o sistema educativo do Brasil como o da Argentina (que comete a aberração de festejar cem anos de

existência, como se um sistema educativo pudesse alegrar-se de completar cem anos de existência quando está demonstrado o obsoleitismo absoluto desse sistema) estão impregnados e repassados por uma identificação do critério de autoridade com o critério de verdade. Ambas as teorias, creio eu, são uma ruptura dessa falácia que não é casual mas está totalmente a serviço das *relações sociais de exploração e de dominação*. Que lugar tem a necessidade do sujeito em ambas as teorias? Todo o lugar. O que é preciso é romper a alienação sistemática que, como sujeitos do conhecimento, nos propõe o sistema educativo no qual estamos imersos e, mais ainda, o sistema de relações sociais em que estamos imersos.

**Paulo Freire:** Não me resta dúvida de que, se tivesse que falar em primeiro lugar, não teria tido a clareza, a lucidez que teve Quiroga. Por isso mesmo nada tenho a dizer.

### 2.3. A TELEVISÃO EDUCATIVA

*Paulo Freire*

**Pergunta:** Gostaria que Paulo falasse um pouco sobre a televisão educativa.

**Paulo Freire:** Há um aspecto sobre o qual gostaria de falar. É a questão da codificação. Vou falar uns cinco minutos porque o tema tem a ver com o de hoje.

Quando estava investigando, há muito tempo atrás, e hoje, quando volto os olhos para essa época e repenso, descobro que nem sempre ou quase sempre encontrava a explicação rigorosa que encontro hoje das coisas que estava fazendo no momento. Isso é natural, porque do contrário eu seria um gênio. Mas não era, nem sou.

É a prática que vai determinando, é a práxis que institui alguém como sujeito cognoscente, independentemente até do sujeito. Mas, naquela época eu me perguntava, por exemplo, às vezes inteiramente só na minha saleta de estudos: será que a alfabetização de adultos, diria agora simplesmente alfabetização, é uma experiência na qual o alfabetizador instrumentaliza o alfabetizando, dando-lhe de graça os *ba, be, bi, bo, bu; os la, le, li, lo, lu*? Não, não pode ser. A alfabetização é um ato de conhecimento, dizia eu naqueles anos, e anos depois volto e torno a dizê-lo.

Porém, a educação é política. Tem em sua natureza uma qualidade que chamo de politicidade, especificamente aquilo que a faz política. E o ato de conhecimento também é político, como dizia Ana Quiroga.

Naquela época eu dizia: é necessário que o educando, com a ajuda e presença indiscutível do educador, vá montando por si próprio seu domínio sobre a língua escrita, porque o alfabetizando tem uma capacidade lingüística pelo simples fato de falar, isto é, basta falar para ter uma capacidade lingüística. Portanto, não há analfabetismo oral. Então, por outro lado, dizia eu: não é possível dissociar a palavra da realidade.

Hoje me refiro a isso dizendo que há uma leitura do mundo que precede a leitura da palavra e que toda leitura da palavra implica uma leitura do mundo. Há, portanto, uma relação dialética entre a leitura do mundo, a leitura da palavra e a re-leitura do mundo e a "escritura" do mundo. Entendo por "escrever" o mundo, transformá-lo.

É interessante, inclusive, observar que, na história do ser humano, ele se fez humano no momento em que começou a escrever o mundo, ou seja, a modificá-lo. Primeiro escreveu o mundo, depois falou o mundo, depois escreveu a palavra sobre o mundo para poder ler a palavra. Não se pode ler, se não se escrever antes. A escrita precede, ou até diria, é concomitante à leitura.

Dizia que não é possível separar pensamento de linguagem, como se fosse uma só palavra: pensamento-linguagem do mundo, do concreto, do real. Então, o aprendido, o domínio, o ato de conhecimento com relação à palavra deveria partir em primeiro lugar da própria palavra do educando e não do educador. Obviamente o educador tem que incluir um conjunto de palavras dos educandos, e alguma palavra fundamental que não esteja ainda na inquietude deles. Essa palavra tem até que ser incluída na criação do programa.

Mas aí me vem a pergunta: como posso fazer, na linguagem de hoje, a concomitância dessas duas leituras, a do mundo e a da palavra? Surge, então, a codificação.

A codificação surge em minha investigação exatamente como sendo aquela parte do mundo, aquela parte da realidade social da qual o alfabetizando faz parte e que agora vou apresentar através de uma pintura, de uma foto, de uma canção popular, ou de uma experiência teatral, para conseguir — apresentando-lhe esse pedaço da realidade da qual faz parte — provocar

nele, pela discussão que chamaremos de decodificação, a leitura do concreto. Quer dizer, na codificação é "fotografada" uma parte da realidade e na decodificação o educando faz a leitura dessa parte, isto é, está fazendo, no fundo, a leitura de sua prática naquela realidade e passa a entender a prática social que o constitui.

A partir daí, com a descrição oral do concreto, é que o educando passa à escrita da oralidade. Primeiro ele fala sobre sua realidade. Vejam que coisa interessante, e que tem a ver com Pichon: no momento em que se faz a leitura da codificação, na medida em que a codificação representa uma determinada parte da realidade, a leitura da codificação surge como uma re-leitura da realidade. Não sei se vocês estão acompanhando este movimento contraditório, dinâmico. A re-leitura do real implica - no fundo a percepção da percepção anterior do real e a percepção da percepção pode implicar um novo conhecimento do antigo conhecimento da realidade.

Uma coisa que admiti naquela época porque caí na tentação idealista que tanto critico foi pensar que a re-leitura do mundo era em si mesma uma re-escritura do mundo, era a transformação do mundo. E isso é idealismo.

Hoje já não penso assim. Naquele momento tropecei, com uma certa razão, porque, no fundo, uma das coisas mais difíceis para a gente é andar pelas sendas da história sem sofrer, de vez em quando, ao dobrar uma esquina, a tentação de cair no subjetivismo ou no objetivismo mecanicista.

Vocês sabem que o difícil é, evitando qualquer uma dessas duas quedas — seja o idealismo solipsista que reduz toda a realidade concreta à intimidade arbitrária da consciência, seja o objetivismo mecanicista que transforma a consciência em simples reflexo do material — atravessar as sendas da história dialeticamente. É difícil viver a prática dialética.

A codificação tinha esse objetivo pedagógico-político, e representava, na verdade, um momento dialético de minha prática. Mas, no momento, Quiroga — em quem me apoiei para teorizar minha prática — me fez sofrer um desvio. A prática era dialética, mas a tentativa de teorizá-la caiu numa perspectiva idealista que acho superei imediatamente. Na *Pedagogia do oprimido* não há mais nenhum eco dessa teoria.

Cada vez que me apresentam um problema da televisão ou do rádio digo: minha gente, procuro ser sempre um homem de meu tempo. Não posso negar a televisão, nem a computação.

Nada disso, porque do contrário demonstraria que sou pai de tataravô. O problema é novamente político. A questão não está na televisão, mas no uso que se faz dela, em seu poder. Entendo televisão na medida que entendo poder.

#### 2.4. FATORES SOCIAIS DA REPROVAÇÃO NA ESCOLA

*Ana Quiroga e Paulo Freire*

**Pergunta:** Sou professora do 1º e 2º graus. Há mais ou menos dez anos que sou professora, porque antes dava aulas de piano em casa. Portanto não tive acesso nem à pedagogia, nem à didática. Quando comecei, o que me preocupava muito era a questão da reprovação que não entendia e continuo não entendendo. Na vida não há retrocesso, nem na natureza ou no universo. Então, como fazer um aluno retroceder? Quais os efeitos sociais e também humanos da reprovação? A escola, na minha maneira de ver, tem a obrigação de remediar as falhas do aluno diariamente. O aluno precisa ser auxiliado quotidianamente e não apenas na recuperação. Paulo, queria que você falasse sobre isso e talvez Ana pudesse falar sobre os fatores sociais da reprovação na escola. Obrigada.

**Ana Quiroga:** Parece que a reprovação, os exames, transformaram o ato de conhecer numa roleta. Toda situação de exame, prolongada no tempo ou feita pontualmente, distorce o processo de conhecimento e o transforma num elemento submetido ao azar e não num processo de avaliação.

O efeito psicológico é altamente negativo. O efeito da reprovação gera um dano na auto-estima, uma diminuição da auto-estima.

Falávamos hoje de um modelo interno do aprender que inclui não só maneiras de encontrar-se entre o sujeito e o mundo, mas de maneiras de interpretar-se a si mesmo aprendendo. A reprovação incide no sistema de representações que o sujeito tem de si mesmo aprendendo e o leva a definir-se como não sabendo, como impotente, ignorante. Quer dizer, vai transformando seu pensamento e sua experiência em desconhecimento, vai qualificando — não transformando — o que pensa, o que sente, o que faz como formas do desconhecer e não do conhecer e com isso se produz um fenômeno de alienação do sujeito com respeito à sua capacidade de conhecer, à sua condição essencialmente cognoscente.

**Paulo Freire:** O que quero dizer está no discurso de Quiroga. Quero ressaltar um aspecto da questão: a avaliação da prática. O doloroso é que a avaliação, que é o fundamental na prática, se transformou numa roleta. A avaliação, sem a qual a prática educativa não pode ser entendida, transformou-se numa espécie de tempo de vingança, de castigo, que é a roleta de que falamos.

Impossível é deixar de avaliar. Vamos agora a uma posição quase animista. Vamos animar um certo espírito, quando a prática se pergunta a si mesma como anda a prática, quando se programa. A programação da prática tem a ver com ela mesma. Quando a prática se pergunta como vai e para onde vai, está novamente incluindo a programação. Porque o objetivo da prática está ligado ao "como" da prática, ligado à programação da prática. Mas há um momento em que a prática se pergunta como anda e então nesse momento está se avaliando.

O que é estranho e formidável é que a gente dicotomiza de tal forma o indicotomizável que hoje há especialistas para programar a prática dos outros e especialistas que avaliam uma prática da qual não participam e sem nenhuma preocupação em interiorizar-se dessa prática. Não que eu diga que a pessoa que não praticou não pode avaliar. Por exemplo, Quiroga pode muito bem participar com uma equipe brasileira da avaliação de uma certa prática brasileira, mas para isso teria que chegar de Buenos Aires com um certo tempo de antecipação, passar uma semana conversando com a equipe que praticou, que trabalhou, e sem nenhuma dúvida ela será bastante humilde para tomar consciência bem clara do que foi essa prática desde o começo.

Acredito que uma das coisas que temos ainda que fazer para criar uma escola diferente — há hoje uma agitação da consciência política brasileira — é levar em consideração essa questão tão importante da avaliação, que tem a ver com a superação de estilos de procedimento de aprovação e reprovação. Mas não se pode deixar de avaliar. Na Inglaterra, já há mais de sessenta anos se pratica a promoção automática em certos graus do ensino, mas acho que o problema da avaliação é um problema central que deve ser pensado e repensado constantemente.

## 2.5. A ÁREA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL NAS EMPRESAS

*Paulo Freire*

**Pergunta:** Paulo, trabalhamos na área de Recursos Humanos da Indústria, na área de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal. Consideramos que a educação dentro de uma organização desta natureza é muito difícil, pois no momento do treinamento o papel de educando se mescla com o papel de empregado da empresa. Como vê você esta questão?

**Paulo Freire:** Ontem à noite tivemos uma reunião no Vereda e foi tratada esta questão. Um professor da PUC-SP fez uns comentários interessantes a respeito. O problema da formação, hoje, da chamada mão-de-obra ou força de trabalho qualificada supera os limites das escolas como instituições e começa a ter lugar no âmbito das empresas.

Quando fui professor na Universidade de Genebra, na Suíça, num semestre eu e os estudantes resolvemos quase não ir à Universidade e grande parte das sessões foram realizadas fora do recinto da Universidade. Famos então a uma praça de Genebra ou à casa de algum dos alunos, ou à oficina de outro. E, numa dessas sessões, fomos à sala do diretor do departamento de formação de pessoal de uma companhia de aviação.

Vimos ali as máquinas de ensinar e o rapaz que era meu aluno explicou como eram as coisas ali. Porque esse tipo de experiência a que vocês se referem aqui, essa formação no âmbito da empresa, entre outras coisas, gera um discurso carregado de ideologia que é o discurso da própria empresa. Gera uma certa identidade, como se de repente começássemos a perder a identidade e a receber outra que é a identidade da empresa. Gera até um novo círculo de relações pessoais. O rapaz da Suíça dizia que, com três meses de empresa, se observavam as seguintes consequências: 1) o círculo de amizades era superado criando-se um novo com aquelas pessoas que fazem parte da "família" da empresa; 2) a linguagem mudava completamente, o discurso era outro; 3) perguntando a uma pessoa da empresa (eu fiz essa prova) quem era, a resposta foi: "je suis Swissair". Isso em três meses.

Aqui surge uma questão e creio que as pessoas que a colocam querem algo mais que isso.

A contribuição que fiz citando o professor da PUC e a mim mesmo em Genebra é interessante, mas a impressão que tenho agora é a seguinte, uma sugestão um tanto quixotesca. Não temos atualmente no Brasil condições de deixar um emprego a não ser que tenhamos algum outro modo de viver. Portanto, quem tem um emprego trata de conservá-lo com dignidade e com decência. Não se deve também agradar demasiadamente o chefe, isso tem limite. Mas esse limite para permanecer no emprego não pode ser tão flexível, a ponto de destruir determinada coerência fundamental necessária para que continuemos vivos com um mínimo de dignidade.

O que quero dizer é o seguinte: será que as pessoas que me consultaram já se deram conta de que este é um problema político, um problema ideológico, um problema de opção política e não um problema de pedagogia, ou um problema técnico de métodos de ensino? Se é substancialmente político, e se estão cientes disto, a questão que se coloca é determinar qual o limite de suas concessões e a partir do qual não é possível conceder e é preferível perder o emprego.

Qual a finalidade de conhecer os limites? Precisamente para, nos cursos de formação, tentar pôr em julgamento, discreta e habilmente, o caráter ou a natureza reprodutiva da ideologia da própria empresa, que é a ideologia capitalista. Então, dar a capacitação que a empresa espera que se dê instrumenta o funcionário para que também não perca o emprego, para que se torne mais eficiente em seu trabalho, e ao mesmo tempo se mantenha inocente e faça uma série de indagações como esta que se está fazendo aqui. Será que o que estamos discutindo aqui é neutro? Não é preciso responder.

Gostaria de dizer o seguinte: se os oprimidos como classe social não desenvolvessem a virtude da "manha" não sobreviveriam e até frustrariam os opressores, porque não há opressores se não houver oprimidos.

Aqui está nossa amiga Graciela. Ela participou da experiência de um discurso de uma mulher da favela sobre feijão ou algo parecido que, imediatamente, deu lugar a uma discussão sobre as "manhas" dos oprimidos, "manhas" de linguagem, "manhas" biológicas, "manhas" do corpo. Imaginem se não houvesse "manhas"! As "manhas" são a imunidade do oprimido. Quem de nós aqui desta sala teria coragem de beber certo tipo de água que os oprimidos das cidades, inclusive de São Paulo, se vêem obrigados a beber? Provavelmente precisaria fazer uma lavagem

de estômago para poder permanecer vivo e, não obstante, eles não morrem, porque seu corpo "manhosamente" criou a defesa contra a água contaminada.

Quem trabalha como educador com o oprimido, assumindo o compromisso político de trabalhar com a classe operária, também tem que tornar-se "manhoso", se não "dança". O que estou propondo é que se tornem "manhosos", que inventem a "manha" para não continuar reproduzindo simplesmente a ideologia que o patrão espera. É difícil.

## 2.6. A OPRESSÃO DA CRIANÇA NO SISTEMA EDUCATIVO

*Ana Quiroga*

**Pergunta:** Você acha que há opressão da criança no sistema educativo? Como a vê?

**Ana Quiroga:** Acho que o problema do pequeno oprimido dentro do sistema educativo não pode ser compreendido, se antes não compreendermos bem a estrutura de opressão que envolve tanto o aluno como o docente. Se não fizéssemos uma abordagem global, sistemática, enfocariamos esta situação criando um falso antagonismo em termos de "vítima-vitimador" entre os atores do processo de aprendizagem, do processo educativo. É certo que a aula é o lugar do poder do docente e então se transforma num lugar de impotência e de submissão para o aluno que se torna alienado, negado em suas próprias necessidades.

Quanto à opressão, parece-me interessante considerar a repressão física do menor. Pensem que essa criança que entra no sistema educativo já vem reprimida pela família — em muitos aspectos — em seu corpo e em seu movimento. Entretanto, seu corpo e seu movimento são, dentro do âmbito da educação familiar, o instrumento de uma experiência a partir da qual ela pode perguntar-se, pode fantasiar, pode interrogar. Entra então num mundo em que — como dizem muitos peritos da educação — se privilegia o ensino sobre a aprendizagem. E isto marca uma inversão da situação. Mas principalmente se imobiliza o seu corpo por trás de um banco de escola e por trás de uma mesa, isolando-o dos outros. Já com isto está demonstrada a incompatibilidade essencial do sistema educativo com a criança como sujeito da necessidade, como sujeito do desejo, como sujeito da imaginação, como sujeito do pensamento. Porém esse "vitimador" não é aquele que podemos, à primeira vista, assinalar "este (mestre)

é o vitimador desta vítima (a criança)". Por quê? Porque o docente é tão vítima do sistema educativo quanto o aluno. O professor está socializado numa sacralização, numa idealização do método educativo e está excluído da elaboração dos planos, alienado de sua própria necessidade. Há um discurso do poder que determina o ideal do docente.

No nosso país — e suponho que aqui também o seja — o professor recebe mensagens contraditórias. A partir do discurso do poder, se lhe propõe um ideal: que seja "a mãe", que seja "o apóstolo", que se entregue totalmente, mesmo com sacrifício. Assim se oculta que ele é um trabalhador e se visa sua paralisção para que não se questione sobre as suas verdadeiras possibilidades de aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Por isso creio que desligar a análise da opressão da criança da opressão do docente é fazer uma análise unilateral do sistema educativo.

O sistema educativo é uma estrutura hierárquica, autoritária, rígida, de sentido profundamente político, que tem suas vítimas e seus instrumentos tanto no docente como no aluno. O aprender a aprender que se opera no sistema educativo leva a uma alienação da própria necessidade, a um pensamento metafísico, não dialético, a um pensamento idealista e a um identificar o conhecimento com a repetição da palavra autorizada, isto é, a uma negação do sujeito como sujeito cognoscente.

Creio que não se pode desarticular a análise de uma opressão da outra. É muito forte a opressão do aluno no sistema educativo. Mas também é poderosa a opressão do professor. Se os professores não se derem conta disto, não poderão transformar a situação, porque o grosso das mensagens, o grosso do trabalho ideológico no sistema educativo está centrado no docente, para que se aliene e a partir daí possa ser instrumento de alienação. Ou seja, a mudança pode vir de uma articulação tanto da ação, da práxis do docente, como dos alunos. Porém, não se pode desligar, em nossa análise, uma parte da outra, não podemos perdê-la de vista, porque é a relação dos atores do processo de conhecimento.

## 2.7. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Paulo Freire*

**Pergunta:** Existe na CETESB uma equipe de desenvolvimento de um trabalho de educação ambiental e participação comunitária em algumas regiões de São Paulo. Neste trabalho, um dos obje-

tivos primordiais é fazer com que o homem conheça sua realidade e que através desse conhecimento reivindique soluções aos órgãos competentes e participe também do processo de execução. Dentro de seu método de trabalho, como vê o processo de educação ambiental no país?

**Paulo Freire:** Creio que toda a prática educativa que se oriente não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real. Que procurem realmente apreender o significado do concreto. É isso que venho chamando de revelação do real, revelação do concreto que tem a ver com uma posição crítica e curiosa e não só com uma postura paciente por parte do educador e do educando.

## 2.8. LINGUAGEM "CULTA" E LINGUAGEM "POPULAR"

*Paulo Freire*

**Pergunta:** Como se pode aproximar nossa linguagem da linguagem dos meios mais populares, de seu universo de valores? Venho de um trabalho no interior da Bahia e aqui em São Paulo trabalho com coletores de papel velho, mas sinto que quanto mais me aproximo da linguagem deles, mais me distancio da linguagem do meio universitário de que provenho. Isso é natural?

**Paulo Freire:** Acho que essa é uma experiência que temos que viver. Recentemente "falei" um livro (tenho alguns livros "falados" com outras pessoas, embora não tenha renunciado a escrever livros; mas estou "falando" um montão de livros. No ano passado "falei" cinco livros) em Genebra com um exilado político chileno, o professor Antônio Fagundes, um filósofo. Este livro se chama agora *Por uma pedagogia da pergunta*. Criticamos a pedagogia que anda por aí e que é a pedagogia da resposta. O educador entra na sala de aula trazendo uma valise cheia de respostas cujas perguntas não lhe foram feitas. Ninguém lhe perguntou nada, e ele já vem trazendo as respostas. Fizemos uma análise filosófica e epistemológica da pergunta, situando-a no cerne do ato de conhecer.

Há também experiências sobre o cotidiano. Minha experiência de exílio e a dela examinadas em outro contexto. Nesse livro há uma parte inteira dedicada a esta questão proposta aqui,

a questão da linguagem. Chego ao ponto de correr o risco de fazer uma proposta que é a seguinte: Por que, num processo de transformação radical da sociedade, as massas populares teriam a obrigação de chegar até nossa sintaxe, aquela que, no caso brasileiro, é o chamado português culto? Em primeiro lugar, só há um português culto porque há outro que não é culto, portanto inculto. Quem garante que um é culto e o outro inculto? Quem tem poder. Então é impossível entender a linguagem sem entender o poder, é impossível compreender a linguagem sem compreender a ideologia que envolve a linguagem, o discurso.

A sintaxe, que é a estrutura do pensamento, é de classe social. O chamado português equivocado é muito acertado. Há um pensamento de Manuel Bandeira onde ele faz essa referência: o português equivocado e o português acertado do povo. O poeta há mais de trinta ou quarenta anos atrás já tinha intuição daquilo que os sociolinguistas começaram a mostrar ao mundo, antecipando-se aos pedagogos.

Nesse livro eu digo por que, num processo revolucionário, não se tenta a reinvenção da linguagem ao lado da reinvenção da cultura, da reinvenção da educação que, por sua vez, só pode ser reinventada se for reorientada a economia. E só se reorienta a produção se for reorientado o poder.

O desafio que se propõe aos revolucionários neste fim de século não é apenas o de tomar o poder burguês, mas, uma vez tomado, reinventá-lo.

As diferenças da sintaxe entre nossa forma de pensar e a forma de pensar popular, é isso que você, minha amiga, propõe na pergunta. Com isso não quero dizer que acabemos com a forma de nosso discurso. Não estou propondo que renunciemos aos conceitos. Afinal de contas o que deveríamos fazer é entender melhor o papel dos conceitos, pois foram inventados precisamente para *mediar* na compreensão do concreto. O que aconteceu é que acabaram esvaziando os conceitos de seu aspecto concreto, cuja compreensão deveria ser mediada pelo conceito. E aí caímos no "blabláblá" e não na conceituação.

Por outro lado, teríamos que compreender a diferença fundamental entre nossa forma de discurso e a forma popular de falar do mundo; enquanto nos perdemos na descrição conceitual, o povo descreve o real. O povo não precisa do conceito, descreve diretamente o real.

Lembro-me que, em 1980, quando voltei, assessoriei um grupo de jovens que trabalhavam numa favela. Pedi-lhes que grivassem todas as reuniões com os grupos e trouxessem as grava-

ções para a reunião de avaliação. Assim eu podia ouvir a gravação da reunião que tinham feito e fazia a discussão teórica em torno da gravação. Um dia, num determinado momento da gravação, um deles pergunta aos favelados: "Que é a favela?" Pedi imediatamente que desligassem o gravador. Disse-lhes que queria aproveitar a pergunta para fazer uma reflexão com eles antes de ouvir a resposta, sobre o problema da linguagem de classe. Em primeiro lugar, essa pergunta é uma pergunta de classe. É uma pergunta intelectual. O povo não está muito interessado na definição da essência do ser. Está mais interessado na descrição concreta, material, do fazer e do ser, e mais do fazer. Agora vou dizer-lhes qual vai ser a resposta: "Na favela nós não temos água". E foi exatamente essa a resposta.

Com isso conquistei uma auréola de mago diante dos três jovens que estavam trabalhando comigo. Ficaram com a boca aberta e disseram: "Paulo, como pode...?"

E deve ser isso que a pessoa que me fez essa pergunta está sentindo agora: uma enorme diferença entre o discurso conceitualizado que é importante e o discurso concreto dos coletores de papel velho.

É curioso, quando um de nós diz *favela*: a palavra cai da boca da gente como se pesasse talvez um miligrama. Mas a palavra *favela* pronunciada por um favelado é como se pesasse vinte quilos, porque sai de seu corpo carregada com o peso da prática na favela, com o peso das restrições, o peso dos limites da própria sobrevivência.

Mas isso não quer dizer que a palavra favela resulte carregada de tristeza ou de dor. Isso é outra coisa. Muitos intelectuais fazem discursos aos favelados em nome dos favelados como se eles fossem uns pobres desgraçados, e eles lhes dizem: "Está bem assim, estou contente".

Isto não significa que devemos aceitar que essa seja uma forma de vida a preservar. Temos que lutar para acabar com essa situação.

Portanto, o problema da linguagem é uma questão muito importante, política, fundamental, e que deve ser ponderada por vocês.

# 3

## O agente social nos grupos operativos e nos círculos de cultura

Os componentes da mesa são José Carlos Barreto, sociólogo, chefe do Gabinete da Secretaria da Família e do Bem-estar Social e membro do Vereda — Centro de Estudos em Educação; Vera Barreto, pedagoga, também membro do Vereda e coordenadora do Programa de Alfabetização de Adultos do Município de Diadema; Dra. Maria Leonor Cunha Gayotto, psicóloga social, professora e coordenadora do Instituto Pichon-Rivière; e Vera Lúcia Giffoni, psicóloga, professora de psicologia da PUC/SP, professora e diretora do Instituto Pichon-Rivière.

### 3.1. O AGENTE SOCIAL

**José Carlos Barreto:** Bem, o papel do agente social no círculo de cultura tem sido um problema de grande importância que nós, nesta época de redemocratização, estamos enfrentando, e que ocorre também na escola.

Ao analisar a escola brasileira, veremos, num primeiro momento, que a escola estava centrada no conteúdo. O importante era o conhecimento e portanto era importante quem transmitisse esse conhecimento.

Na escola tradicional o conteúdo ocupava o papel principal e também o professor que detinha a informação, detinha o conhecimento, transmitia e enchia o vaso do saber do aluno.

Depois de certo tempo, verificou-se que isso era absolutamente ineficiente e tentou-se uma modificação que não surtiu o resultado esperado. Alguns lançam a culpa na modificação e tratam de voltar ao sistema do conteúdo como ponto essencial.

Mas a volta ao passado não significou mais que uma volta ao passado. Não satisfez e foi necessário descobrir uma nova relação.

Apareceu então Paulo Freire apresentando a questão da educação como uma relação entre professor e aluno mediada pelo conteúdo. Dessa forma, o conteúdo não é absolutamente secundário, nem é o ponto central: é o elemento que permite a relação educativa entre educador e educando.

Por isso Paulo Freire nada tem a ver com escola-novismo. Ele não centra a educação na figura do aluno como muita gente pensa que basta reunir pessoas e que essas pessoas conversando descobrem a verdade. Isso é absolutamente falso; não basta que as pessoas conversem para que se dê a educação. Exige-se uma coisa nova.

Então o sujeito da educação não é só o aluno, mas é o aluno e o professor em relação, através do ou mediados pelo conteúdo. Isso que ocorre na escola ocorre também nos grupos e em círculos de cultura, segundo nossa observação pessoal.

Num primeiro momento considerou-se que o grupo funciona através da liderança de um agente social. Ele teria o conhecimento de como deveriam ser feitas as transformações sociais, sabia quais as transformações sociais e expunha esses conteúdos aos grupos populares, porque achava que, na medida em que os grupos fossem absorvendo esses conhecimentos iriam se modificando, e era possível fazer uma ação social de transformação.

Aos poucos comprovou-se que não era assim. Ouvir simplesmente um discurso transformador não significava conhecer a raiz da transformação, e muito menos comprometer-se com a transformação.

Fez-se então uma segunda tentativa, que era romper esse vínculo autoritário entre o agente social e a população ou os membros do grupo. A relação não podia ser autoritária. Teríamos que ouvir os grupos. Os grupos mandam. E, curiosamente, o agente passava a ser quase um intruso. Sua função era estimular os grupos a falar, discutir... Diziam coisas acertadas, falavam tolices como todo grupo, mas o agente estava proibido de dar sua opinião. Pouco importava o grupo estar equivocado. O importante era o grupo chegar a suas próprias conclusões. Em vez de romper o vínculo autoritário, invertia-se a situação: os antigos oprimidos passavam a ser opressores dos antigos opressores que, por sua vez, passavam a ser oprimidos. O educador não participava do grupo, simplesmente escutava e deixava o grupo prosseguir.

Vi essa experiência em muitas áreas, mas meu maior contato foi com os grupos de Igreja, onde essa relação se mantém e se pode verificar um padre ou uma freira, ou um agente social ou pastoral *obedecendo* ao grupo, sem dar-se conta que o problema é exatamente a *obediência* e não quem obedece a quem.

Hoje convivem as duas formas nos grupos: a forma discursiva, isto é, aquela em que o agente sabe e o transmite ao grupo e a forma "democrática", na qual o agente obedece ao grupo sem participar efetivamente.

Muitos percebem que esta segunda forma também não resolve, pois os grupos não progredem, e estão pensando voltar à antiga forma discursiva, como se a resposta à não-participação fosse a volta ao autoritarismo do educador.

A terceira forma que começou a aparecer é uma forma em que os círculos de cultura, agentes e participantes partilham seus conhecimentos. Nenhum dos dois — educador e educando — sabem tudo e podem assim completar seu conhecimento através do diálogo. Esta é uma forma que exige equilíbrio, exige arte.

Em muitos grupos, o coordenador acha que deve falar o que é certo e fica hesitando: devo ou não devo falar? E quando abre a boca despeja a sabedoria. Isso é absolutamente falso. A sabedoria pode surgir a partir de suas palavras, mas nem por isso estimulou a reflexão.

Já pudemos observar uma preocupação do agente que quer efetivamente participar e contribuir no conhecimento do grupo em pé de igualdade. Mas, para participar igualmente, o primeiro passo é reconhecer que se é diferente num ponto importante do processo. Muitos grupos, muitos agentes tentam ser participantes através da igualdade com o educando, igualdade que é absolutamente falsa, porque o agente só tem valor quando, no trabalho, é diferente do grupo. Se fosse igual, que contribuição poderia dar?

Os grupos de alfabetização de adultos percebem muito isso e nossos monitores de alfabetização são escolhidos dentro do próprio povo. E uma das coisas que estamos descobrindo é que esses monitores que não têm conhecimentos diferentes dos do povo, em muitos casos são recusados.

Se um educador popular, um agente do círculo de cultura não se distingue do grupo, o grupo logo o percebe e ele já não serve para educador, já não é aceito, porque não tem nenhum conhecimento que o diferencie. Por isso, essa diferença dentro

do círculo de cultura deve ser assumida: sou diferente do grupo, do círculo, e só porque sou diferente é que sou útil. Se fosse igual não teria a menor utilidade.

O melhor seria que sempre que as pessoas se encontrassem se produzisse o diálogo, mas continua faltando a figura do educador que é fundamental. Um educador que não só estimule as pessoas a expor o que pensam, mas que também exponha o seu parecer. O problema no círculo de cultura não é quem expõe, mas a relação entre educador e educando. Essa relação tem que ser mediada por um conteúdo, por isso o conteúdo é fundamental nos círculos.

Normalmente os conteúdos dos círculos que não têm êxito não são conteúdos mediadores, são conteúdos que só existem na cabeça do coordenador, não fazem parte do universo do grupo, por isso não servem para a relação educando-educador. A relação entre o círculo de cultura, seus participantes e o coordenador fica totalmente prejudicada.

Estamos descobrindo no Vereda que é preciso, quando se trata do educador, quer popular ou não, um trabalho de capacitação de tal profundidade que o diferencie do grupo. Ele só pode ser útil no grupo se for diferente. Estamos por isso dedicando nosso esforço à preparação do educador, para saber como assumir seu papel de educador popular.

Vera exporá algumas idéias sobre essa participação do educador popular no círculo de cultura.

### 3.2. O EDUCADOR POPULAR

**Vera Lúcia Barreto:** Vou começar retomando o tema sobre quem é o educador no círculo de cultura.

Na realidade que vivemos hoje, os trabalhos são feitos junto aos grupos populares, na grande maioria, por educadores que participam do próprio grupo popular. É alguém que vive nas mesmas condições do grupo de educandos. Esse educador apresenta dois aspectos que são fundamentais em sua educação. Como em toda sociedade, é alguém que vive a própria vida do grupo, de sua cidade, que, de modo geral, passou pela escola não importa quanto tempo, tem uma certa visão da educação que é a visão comum que temos. Quando pensa na educação ou num trabalho educativo, naturalmente já entrevê alguém que tem um conhecimento e vai transmiti-lo a um grupo de pessoas que não o tem. Normalmente sempre imagina o educador e o grupo de

alunos, participantes e educandos. Essa sua visão é tão forte que geralmente nem pensa em que pé está seu próprio processo educativo. Ele também teve outra escola que é a própria escola do movimento popular.

De modo geral, pensamos que só é possível fazer um trabalho de transformação em termos de educação, se o educador estiver ligado a um movimento mais amplo, um movimento que intente uma mudança da estrutura da sociedade. Quase sempre o educador é participante de um movimento popular, através do clube de mães, do grupo de mulheres, do sindicato, da organização de vizinhos. Num primeiro momento, se fôssemos discutir educação com esse educador, em sua cabeça o modelo mais fortemente introjetado é o modelo do educador que vai transmitir o conhecimento. Não se dá conta, ou pelo menos não tão claramente, que ele mesmo passou por outra experiência que foi educativa e que sem dúvida o transformou, ou o modificou muito mais talvez que a própria experiência escolar. Por isso, ao educador ou à pessoa disposta a iniciar um trabalho de educação, um dos primeiros pontos a levantar seria este: que é educação? que se pretende com esse trabalho? como vê você esta proposta?

Nesse momento é importante tentar com um grupo ampliar o próprio horizonte, a própria visão do que é a escola, do que é um trabalho de educação. E logo surgem alguns problemas: de modo geral, o que temos de escrito e o que já foi pensado a nível de um trabalho de educação popular, pertence a um momento em que basicamente os que assumiam a tarefa eram pessoas muito diferentes das pessoas que hoje assumem esse trabalho. Em geral universitários, pessoas da própria classe média, pessoas que têm um amplo domínio da leitura. Por isso toda a bibliografia que existe sobre o trabalho de educação popular não é destinado ao público que hoje assume esse trabalho. É um problema muito sério que temos pela frente: permitir que esse grupo popular reelabore, através de sua própria experiência, toda a teoria e que possa inclusive elaborar (ainda não foi feito nada neste sentido) algo que possa servir de ponto de partida para os grupos que querem fazer esse tipo de trabalho.

É um problema realmente sério o de capacitar este educador. A educação é um processo, portanto a prática educativa é o grande elemento educador. Como fazer isso? Acho que só há um caminho: não dissociar a teoria da prática. O educador que tem prática leva essa experiência ao grupo de educadores e neste grupo a prática pode ser discutida e pode ser teorizada. Em termos práticos como fazer isso? O educador que trabalhou com o grupo volta a seu grupo com os outros educadores e relata:

“em meu grupo aconteceu isso: D<sup>a</sup> Maria disse isto, eu reagi desta maneira e junto com o grupo analisei o que ocorreu”. “Sua intervenção provocou modificações? Que conseqüências teve?”

Junto com o grupo é possível conseguir uma visão totalizadora e é possível até que a um educador se lhe ocorra: “perdemos uma boa oportunidade: quando João começou a falar, devíamos ter pedido a ele um exemplo”. E a partir daí propor novos aspectos. Talvez fosse bom fazer um “tape” da experiência, mas não conheço ninguém, no momento, que esteja trabalhando em educação utilizando esses recursos que poderiam ser muito valiosos.

Nessa reunião com os educadores, nessa reflexão sobre a prática, é possível ir compilando alguns aspectos teóricos, fazendo uma teoria da própria prática realizada ou que está sendo realizada. Parece-nos que talvez seja essa uma forma de não fugirmos e cairmos novamente num modelo autoritário. Ter mais teoria que prática, parece-nos uma perda de tempo. Num grupo popular não adianta expor toda a teoria para depois colocá-la em prática. O importante é ir teorizando até onde o grupo pode digerir. E pode digerir até onde chegou com sua prática. Não adianta ir construindo todo um andaime teórico para depois colocar-lhe a prática, mas sim ir construindo a teoria junto com a prática. Talvez seja este o caminho que o educador deva percorrer com seu grupo de educandos.

O que vai acontecer no círculo de cultura? A repetição do mesmo processo. Através de um tema que reuniu um grupo, educador e educandos partilhando seus conhecimentos, podem ser elaboradas certas teorias sobre a realidade. Dessa maneira a teoria vai nascer da própria visão, da própria percepção da realidade. Certamente este é um trabalho que exige paciência: é importante ao educador ser paciente, acreditar que o grupo com ele vão progredir, vão atingir a meta. Muitas vezes o educador vê as coisas de um escalão mais alto e a ansiedade de conseguir empurrar o grupo — há tantas coisas a fazer, então vamos mais depressa — pode prejudicar o processo. Creio que apressar-se é entregar a coisa pronta e na verdade a experiência da própria escola, assim como as experiências com grupos populares demonstraram que isso não faz o processo avançar muito. Talvez o grupo comece a dizer coisas que agradem ao educador, mas essa forma não leva a nenhuma ação, a nenhuma transformação.

### 3.3. FUNÇÃO DO COORDENADOR

**Vera Lúcia Giffoni:** A temática que vou desenvolver é acerca da função do coordenador de grupo dentro do contexto de *grupo operativo*.

Acho que o fato de haver alguns aspectos a partir da experiência de José Barreto e de Vera Barreto que são muito próximos, que se conectam, de afinidade entre a função do agente social no círculo de cultura e do coordenador no grupo operativo, me leva a delinear a especificidade do papel do coordenador. Neste sentido me parece necessário voltar à questão do papel do grupo operativo, questão que foi muito importante nos grupos ontem à tarde. Foram questões emergentes do grupo: as pessoas perguntavam o que é, afinal, um grupo operativo, em que consiste. Acho necessário falar desta função e necessário que esse aspecto seja abordado, seja esclarecido.

Operativo e operar. Que significa operar? Significa uma intervenção na realidade e neste caso uma intervenção no contexto grupal, com a clara intenção de provocar mudança, de promover modificações. Modificação na forma de trabalhar grupalmente e modificação nas próprias pessoas que estão imersas nesse contexto grupal. Operar é, portanto, intervir tendo em vista a transformação. Só que este processo, e vocês estão sentindo isso na própria pele, leva tempo.

Não é possível de imediato, de pronto, um grupo tornar-se operativo, conseguir operar no verdadeiro sentido da palavra. Leva tempo porque implica num processo de redefinição das necessidades individuais em necessidades grupais, comuns ao grupo.

É necessário, então, que o grupo possa reconhecer o caráter social das necessidades presentes nele. Gostaria — ao pensar nesse caminho que o grupo faz — de pensar no caminho que os grupos estão fazendo aqui neste seminário. Trazer um pouco à realidade esse caminho para poder refletir sobre ele.

Vamos pensar a partir de nossa própria experiência aqui no seminário e vamos voltar ao primeiro dia. Cada um chega aqui com necessidades próprias, com necessidades individuais e expectativas que têm algum ponto em comum entre si. As pessoas não estão totalmente desligadas, porque chegam mobilizadas por uma temática que é comum e portanto com um mínimo de afiliação, de interesse pela questão central do seminário. A tônica, porém, nesse momento, é a necessidade individual. A partir dos painéis, dos trabalhos e dos projetos apresentados, das novas

idéias surgem determinados conceitos que são mobilizadores. Trabalha-se, então, no grupo, a partir da ressonância provocada pelo painel em cada um, pelo que desperta, pelo que provoca, pelas idéias e sentimentos que produz. Há aspectos que provocam mais impacto, que sensibilizam mais e que sensibilizam de forma diferente. Os mesmos aspectos não são significativos para todos e é a partir desses fragmentos que cada um recolhe dos painéis e dos trabalhos que o grupo pode realizar a reconstrução do objeto de conhecimento no qual está imerso.

Há algo a ser conhecido que é despertado num primeiro momento no painel e isto ressoa nas pessoas de um determinado modo, de uma determinada forma. Num segundo momento, o quebra-cabeça começa a ser construído. Mas essa construção realizada pelo grupo não será mais a reconstrução do painel em si, mas algo muito mais rico porque há um enriquecimento das experiências e das impressões trazidas da parte de cada um. O produto final é um produto enriquecido, comparado com o que foi de início. Passa a ser propriedade do grupo, e ao mesmo tempo propriedade de cada uma das pessoas que compõem o grupo.

Mas grupo implica interação e se o processo sucedesse na forma linear, na experiência que estou relatando, seria demasiado fácil. Interação significa que não há jeito de escapar das relações que se dão dentro do grupo, quando o objetivo é grupal. E sabemos que a interação é um processo difícil: há avanços e recuos, obstáculos, resistências, momentos de muita confusão, momentos de dissociação em que o grupo não sabe o que está fazendo, qual é a tarefa. Acho que foi esse o momento característico dos grupos no final da tarde de ontem. Sinto que predominou, a partir das questões que os coordenadores apresentaram, basicamente um momento de confusão, de dificuldades, de obstáculos e a comunicação se tornou difícil. Manifestaram-se desconfianças, surgiram medos e esses medos provocaram retração diante da complexidade da tarefa geral do seminário que consistia em fazer a aproximação dos pensadores, Pichon-Rivière e Paulo Freire.

É uma tarefa difícil. Ao enfrentá-la pode haver a tendência, pela sua complexidade, de falar só de um deles ou de trabalhar com as idéias de Paulo Freire e, pela dificuldade e novidade, não abordar Pichon-Rivière, ou o contrário. São formas que o grupo encontra de fazer frente à dificuldade e não há maneira de evitá-las, pois fazem parte do processo de apropriação de um determinado conhecimento.

Esse momento de dificuldade é um momento muito importante, porque significa uma preparação para a realização da tarefa.

É exatamente o que eu dizia no começo: um processo que não se dá de imediato e todo o movimento feito pelo grupo, o movimento inicial de avanços e recuos, de enfrentar as necessidades, pode ser uma estratégia da qual se vale o grupo para chegar ao desenvolvimento da tarefa, para chegar a realizar aquilo que se propõe, o objetivo que têm em comum.

Mas pode também acontecer o contrário, pode significar uma forma de evitar a tarefa. Se o grupo pára, se ele se esteotipa nesse momento de confusão e não consegue superá-lo, não consegue dar um passo à frente, fica paralisado e não consegue dar o salto na realização de uma tarefa grupal. Esses obstáculos, essas dificuldades, ainda que não provenham da afiliação, através das emoções, através das sensações, nos conscientizam de sua presença e constituem o implícito do grupo, o que está latente. Muitas vezes não se percebe esse nível da tarefa, e não se consegue elaborá-lo, pelo fato de não se tomar consciência desse latente, nem de enfrentá-lo, ficando o grupo impedido de dar o salto na realização da tarefa.

É essa uma das características que definem o grupo operativo, e à qual o coordenador deve prestar muita atenção. Há então dois níveis da tarefa grupal: o explícito que é o nível do conhecido, do objetivo que as pessoas têm quando chegam aqui e que pretendem atingir juntas; e o nível do implícito que é o nível das resistências, das dificuldades, do latente, que é necessário trazer à superfície para ser trabalhado.

Cabe ao coordenador ajudar o grupo a desvendar esses aspectos. É sua função principal e de certa forma privilegiada, pelo fato de ter um papel diferenciado dentro do grupo. Nesse ponto acho que há uma proximidade com o que dizia José Barreto, isto é, são funções diferentes as do coordenador e do integrante, são papéis diferentes dentro de um grupo. São diferenças necessárias para que um grupo funcione.

Na medida em que os integrantes estão comprometidos e implicados na tarefa e no obstáculo, estão enfrentando a dificuldade.

Muitas vezes ocorrem situações em que os integrantes se constituem em verdadeiros denunciadores de aspectos implícitos. Mas cabe ao coordenador, pelo fato de manter uma certa distância, de não estar participando na discussão do grupo, ajudar o grupo a desvendar esses aspectos.

São papéis diferentes e é uma diferença indispensável, que não é ocasional, que é necessária para que o grupo opere, para que o grupo de fato se torne operativo.

Acho que era basicamente isto que eu queria apresentar: a importante questão do grupo operativo que são os níveis da tarefa. Creio que depois que se abre o debate ou a discussão, pode-se explorar um pouco mais a partir das experiências do próprio grupo e dos momentos passados dentro do grupo.

### 3.4. O AGENTE SOCIAL COMO MEMBRO DO GRUPO

Maria Leonor Cunha Gayotto: Vera e José falaram do educador através do papel diferenciado que tem dentro do grupo. Eu quero comentar o papel do agente social como membro do grupo, como participante do grupo.

Trago algumas reflexões que são conseqüências não só de nosso compromisso com o Instituto Pichon-Rivière, mas também com os grupos populares, com trabalhos que realizamos em comunidades populares e a assessoria que prestamos a pessoas que fazem esse tipo de trabalho.

Vou falar sobre o agente social como líder de mudança. Apresentarei algumas idéias a nível teórico e vou referir-me a situações que foram emergindo em nosso trabalho com um grupo de mães, no contexto de uma creche na periferia. Através desse intercâmbio fomos elaborando juntos um material onde esclarecíamos nossa própria experiência compartilhada. Eu, uma pessoa que tinha a função de observador participante, e esse grupo de mulheres, fomos tentando, através do processo de organização de um grupo, a formação de uma associação de mães; fomos trabalhando alguns temas para a compreensão da necessidade de que as pessoas se unam, se organizem como um grupo representativo de mulheres numa instituição, a creche no caso, não só como mães, mas também como um grupo que pode refletir sobre a educação de seus filhos.

Usarei uma série de exemplos juntamente com esta cartilha que elaboramos com esse grupo de mães durante praticamente dois anos.

Bem, quando digo que vou falar sobre o líder de mudança, quero dizer que esse líder não é necessariamente o coordenador ou o educador em seu papel diferenciado. O líder de mudança é o participante do grupo que, em certo momento, é o

porta-voz da tarefa grupal. O líder de mudança, sob esta ótica, é um agente social e aos agentes sociais cabe a tarefa de planejar a mudança que sempre se vê dificultada, como disse Vera, por estruturas institucionalizadas ou não, mas que se constituem em grupo de pressão e que se atribuem a missão de manter o *status quo*.

As atitudes de resistência têm a finalidade de destruir as fontes de ansiedade que toda mudança acarreta. A ansiedade aparece quando surgem os primeiros indícios de mudança. Mudar implica perder algo estabelecido dentro ou fora de nós.

Nesse ponto, por exemplo, no trabalho com o grupo de mães sentimos a necessidade de debater com elas sobre o significado do mundo interno.

Esse foi um dos temas que surgiu como importante para que o discutíssemos, para que as pessoas pudessem "perceber" esse processo de internalização: o que significa aquela dificuldade que todos nós de certa forma temos, como consequência de modelos internalizados de autoridade, modelos internalizados de nosso processo de socialização, e que na população da favela é extremamente reforçada pelas próprias condições de sobrevivência a nível de estômago vazio? Então, se é difícil para nós trabalhar com esse modelo internalizado, muito mais difícil será compreender como possibilitar a interação que permita a internalização de novos modelos e novas experiências, que façam dentro das pessoas esse jogo dialético, essa mobilização de pessoas, idéias, imagens, enfim todos esses modelos de relações que internalizamos.

Através de exemplos do próprio grupo de mães, pudemos apresentar às pessoas que trabalharam conosco, como os modelos internalizados e as relações do contexto de cada um eram assimilados, como subsistiam, e como se constituíam, não de uma forma estática, como se estivessem arrumados numa estante, mas com um tremendo movimento interno.

Portanto, mudar implica perder algo que está estabilizado dentro ou fora de nós. Esta insegurança será superada pela conquista da mudança, mas é um processo doloroso, conflitivo que, muitas vezes, leva à imobilidade e à marginalização. Toda criação que leva à mudança é sentida como resistência e vivida como revolucionária.

No grupo, à medida que as pessoas vão trabalhando juntas, as relações vão crescendo e vão surgindo papéis diferentes. Surgindo papéis diferentes, surgem também líderes diferen-

tes. Na medida que as pessoas assumem com mais plasticidade as tarefas, vão surgindo no grupo as lideranças funcionais. Ocorre uma rotatividade nas lideranças.

Os participantes do grupo podem interpretar o que está ocorrendo, vão assumindo o autocontrole, o auto-abastecimento, a consciência de quem são e do que fazem. Ao sentir-se úteis e realizando algo que corresponda às necessidades do grupo, as pessoas adquirem uma identidade social.

A liderança de um grupo não está obrigatoriamente nas mãos de um chefe. Se cada um espera que o outro faça as tarefas por ele, isso se transforma em acomodação, e a liderança se constitui em dominação. Todos os participantes do grupo, cada um com suas limitações, devem participar da liderança. Assim, dependendo do que o grupo quer fazer, a liderança poderá mudar.

Liderar é um direito de toda pessoa. Por exemplo, uma mãe não queria ser líder porque identificava essa função com ser o "chefe".

Lidera quem não se cala quando sente que pode fazer algo pelo grupo e por si mesmo. A função da liderança é realizar a tarefa.

Para realizar a tarefa o grupo precisa:

1. ver se a tarefa constitui também uma necessidade do grupo;
2. buscar informações com as pessoas do grupo ou fora, para ver como realizar a tarefa;
3. parar de vez em quando para verificar se os problemas que surgem para realizar a tarefa estão sendo resolvidos.

Quando o grupo não elucida o problema, pode esquecer-se da necessidade que é comum a todos e cada um pode querer resolver seu próprio problema. Por exemplo: presumir, fingir que está tudo bem, brigar, não realizar a tarefa.

É preciso conscientizar-se de que cada um é importante no grupo e que tem um papel a desempenhar.

Vimos que o grupo operativo é um grupo centrado na tarefa. A finalidade é que as pessoas aprendam a pensar em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestas do grupo, não as dificuldades de cada pessoa em si, mas como membro do grupo. O grupo operativo não está centrado no grupo em si, mas contém o grupo em cada aqui e agora, assim como as pessoas que o compõem e que realizam uma ação conjunta.

### 3.5. PERGUNTAS DO AUDITÓRIO

**Pergunta:** Não li o livro, não sei se esta cartilha \* explica os desenhos que estou vendo agora. Vocês partem daquilo que o grupo esboça e concluem a partir do que eles falam?... Como chegaram a esse tipo de desenhos?

**Maria Leonor Cunha Gayotto:** O material dessa cartilha foi sendo construído em conjunto com um grupo de mães, e inclusive todas as situações se remetem à situação de uma creche onde este trabalho foi desenvolvido. A pessoa que fez os desenhos foi o observador participante do grupo, junto comigo. Então, como fizemos isso? Nesse trabalho achamos válido inicialmente trabalhar com dois temas que eram o tema do grupo e o tema da liderança, porque nos conscientizamos de que o grupo avançava até um determinado ponto e daí em diante não avançava mais. As pessoas não tinham iniciativa, era difícil trabalhar em algo que implicava tomar uma decisão, por exemplo, a decisão de enfrentar a administração da creche. Começamos então a discutir estes temas de grupo e de liderança: o que é um grupo? o que é liderança? como chegava aos participantes do grupo a compreensão destas idéias?

E com isso interessamo-nos por outro tema, o do mundo interno, porque percebemos que era necessário, era válido, era urgente compreender que estes aspectos eram internalizados e habitavam as pessoas.

Os desenhos foram feitos pela pessoa que trabalhou comigo, mas toda a cartilha foi elaborada em conjunto e depois foi revisada, através de uma experiência intensiva de grupo operativo. Foi realizada com o grupo de mães e outras pessoas da comunidade que quiseram participar. Usamos então esse material, fizemos diapositivos, e tratamos de ver o que significava para as pessoas trabalhar em grupo, o que é coordenar, o que é liderar.

**Pergunta:** Desculpe a insistência. Por exemplo, imaginavam as pessoas que um líder era uma dama da sociedade e comentavam isso, e então o desenhista imaginou a dama da sociedade e a fez? Ou elas descreveram a dama da sociedade?

**Resposta:** Não, elas não a descreveram. Mencionaram-na no grupo, e a partir da discussão grupal foram feitos os desenhos.

**Pergunta:** (Não foi registrada).

\* *Líder de Mudança e Grupo Operativo*, de Maria Leonor C. Gayotto e outros, Vozes, Petrópolis 1985.

**Sérgio Abrahão:** Permito-me começar respondendo. Creio que a prática que estamos tendo neste seminário, que tem sempre momentos diferenciados, de apresentação e de reelaboração da informação, e momentos de discussão entre os coordenadores de grupo que vão coligindo todas as questões emergentes que serão analisadas no painel seguinte, demonstra essa dinâmica. Demonstra que, na marcha deste Instituto, estamos pondo em prática o que aqui estamos lendo teoricamente.

**José Carlos Barreto:** Em meu caso pessoal, recuso começar qualquer trabalho de apresentação do tema a partir de uma teoria. Normalmente trato, com os grupos, de identificar o que é que os reúne. Por exemplo, acho que as pessoas que vieram aqui, vieram de fato não para saber o que pensam Paulo Freire e Pichon-Rivière — embora pensem talvez que foi por isso — mas porque estão imersas em alguma prática na qual estão enfrentando alguns problemas, e crêem que Paulo Freire ou Pichon-Rivière têm alguma solução que poderá ajudá-los.

Procuro sempre começar tratando de reconstruir a prática que o grupo está fazendo. Às vezes se pensa que a teoria, o conhecimento, levam à prática. Minha experiência demonstra que é exatamente o contrário: é a prática que estimula o conhecimento.

Por isso geralmente começo por alguma coisa que possa ser avaliada a partir da prática que as pessoas têm, e num segundo momento exponho o que penso. Como sou parte ativa no processo, tenho direito a expressar meu ponto de vista para ser confrontado. O importante não é que eu fale ao grupo, o importante é que o grupo escute. Minhas palavras, minha apresentação, minhas idéias são estimuladoras do pensamento do grupo.

**Vera Lúcia Barreto:** Minha experiência em assessoria junto a grupos populares que muitas vezes se reúnem buscando um trabalho com a metodologia de Paulo Freire me parece ser fundamental. Não é possível adquiri-la num curso, é um processo permanente. Pode-se ter momentos importantes de reflexão e também de elaboração, mas, segundo minha experiência, considero que é impossível que as pessoas saiam formadas de um curso. Acho que é o próprio trabalho que ajuda a formar o educador.

**Vera Lúcia Giffoni:** Entendo que a questão levantada por você é bastante provocadora e complicada. Desafia-nos porque acho que esse tipo de atitude à qual se refere — a atitude daquele que domina, que detém o poder, daquele que tem a coisa feita — está

O "aqui-agora-comigo na tarefa" transcorre em duas dimensões: a que o grupo conhece facilmente por estarem sempre juntos e a outra, a dimensão que nem sempre está clara e que encerra as histórias das pessoas e do próprio grupo. Assim o líder ou o porta-voz propõe ao grupo o que tem relação com ele como pessoa, e o que tem relação com o grupo.

Como participantes, as pessoas realizam juntas as tarefas que lhes permitam alcançar o objetivo comum assumido pelo grupo. O porta-voz, por sua história pessoal, é muito sensível ao problema que o grupo vive em certos momentos. O problema do grupo é produto da interação dos membros do grupo entre si e o porta-voz se identifica com o problema e o enuncia. O porta-voz diz o que está no ar. Ao explicitar o oculto, o que se constituía em obstáculo para que o grupo não pudesse realizar a tarefa, o grupo pode aceitá-lo ou não, e estará ou não em condições de enfrentar o problema.

Quando o porta-voz é compreendido e o grupo passa a explorar o porquê das dificuldades que enfrenta, torna-se líder de mudança, ou líder de tarefa, ou líder operativo. Quando o enunciado não é compreendido, ou mais que isso, não é aceito, e até recusado, as dificuldades continuam, "ficando tudo como era antes". E o participante que foi porta-voz do grupo pode ser alienado pelo grupo — que continua na alienação da tarefa — ou pode também ser expulso do grupo.

Quando o grupo não consegue enfrentar os problemas que são na verdade a resistência à mudança, pode estruturar-se como grupo conspirador, para opor-se à mudança.

A conspiração é uma situação constante e latente em todo grupo social, e tende a desprestigiar o agente de mudança, podendo também transformá-lo em bode expiatório da situação grupal.

O líder de mudança deve ter sempre presente que no trabalho de transformação social se encontra com situações difíceis para serem superadas e que com frequência geram grandes contradições.

Das contradições, a mais comum é constatar que, por um lado, a comunidade deve compreender quais são as necessidades comuns do grupo, e como devem ser trabalhadas, de forma tal que levem o grupo a efetuar as mudanças necessárias para alcançá-las. Por outro lado, que a força de uma educação pautada em modelos autoritários e inibidores de uma participação criativa e crítica paralisa o processo de tomar decisões.

No começo do trabalho em grupo de ação comunitária, é difícil estabelecer uma relação que permita às pessoas internalizar modelos diferentes de pensar e sentir, de querer e de agir.

As pessoas que não têm noção clara de como comportar-se na nova situação, geralmente se perdem. Nessa situação de confusão é comum que surjam os mal-entendidos, as acusações, as exigências individuais, a defesa da individualidade. Esta situação contraditória, querer e não poder transformar-se ou transformar, expressa a contradição mencionada, ou seja, a falência dos modelos internalizados de um líder que não seja autoritário.

Os participantes continuam esperando um chefe para que não haja confusão no grupo, para que haja ordem, para que haja regras a serem obedecidas. O chefe se perpetua no poder. A confusão gera querer e não querer ser dirigido: não querem porque começam a conscientizar-se de que são capazes de trabalhar, de criar e de desenvolver-se na ação comunitária; mas continuam querendo ser dirigidos para livrar-se de uma situação que gera ansiedade e para a qual não se sentem ainda instrumentados internamente.

A maneira de conhecer a realidade, de pensar e sentir integradamente e de forma criativa, de conseguir um agir crítico, são aspectos que começam a ter sentido para as pessoas, mas exigem ainda um grande esforço para realizá-los.

A ação comunitária, os objetivos comuns a serem alcançados, tudo isto constitui-se em elemento que ajudará a superar as dificuldades pessoais. Pela ação comunitária, as pessoas se arriscam a experimentar algo diferente em seu cotidiano. É o princípio e o fim de uma participação consciente e também a motivação do processo árduo e difícil que as pessoas devem viver para alcançá-la.

A ação comunitária está ligada à transformação em seu sentido mais amplo: mudam as pessoas, as tarefas, os objetivos comuns. A própria ação comunitária é um processo de transformação, pois cada ponto de chegada significa um novo ponto de partida. O realizar e o recomeçar acompanham o papel do líder de mudança.

Concluindo, o líder de mudança poderá ser ou não um coordenador de grupo, mas será sempre um líder de tarefa grupal, na medida em que conseguir desvendar os obstáculos. Se não o conseguir, deixará de ser um líder de mudança e poderá tornar-se o bode expiatório do grupo.

tão impregnada, tão arraigada em nosso modo de ser que, pelo fato de constituirmos a pequena porção que teve acesso à informação, que se converteu em intelectual, a transformação dessa atitude, dessa modalidade de relação constitui um desafio.

Justamente porque a proposta de grupo operativo e a proposta de atuação do coordenador de grupo operativo se dá com a intenção de descobrir esses hábitos que estão tão arraigados em nosso cotidiano, justamente porque tem esse objetivo de desvendar o que está bem oculto, é que creio nesta experiência, creio que há um vislumbre de esperança na transformação de uma atitude diferente.

**Maria Leonor Cunha Gayotto:** Além do que já foi dito, e com o que estou de acordo, acrescentaria apenas um aspecto. Acho que precisamos saber como enfrentar a contradição. Creio que não temos certezas absolutas, que tudo aquilo em que nos envolvemos, o que estamos fazendo hoje, talvez amanhã o vejamos de modo diferente. E é muito bom podermos ver que é diferente, pois significa que esse processo valeu a pena, e que de fato se deu um crescimento.

Mas não podemos negar que corremos uma série de riscos, de enganos, acertos e desacertos, em primeiro lugar, porque isso faz parte da condição humana, e em segundo lugar, porque dentro de nossa formação está muito arraigado o academicismo, em nossa tendência de dissociar a teoria da prática. Talvez se pudesse eventualmente "vigiar", para que efetivamente nada do vamos fazer no trabalho popular partisse de nossas necessidades, mas não vamos negar que também nós temos necessidades, porque do contrário partiríamos de uma falsa idéia.

Se estamos fazendo este trabalho, se estamos comprometidos com a população, é porque também nós temos um motivo que nos impele a isso.

Mas é importante e fundamental que sejamos capazes de compreender como se desenvolve o trabalho realmente participativo: eu não me nego, eu não nego o que sou, a dor que sinto em uma frustração, tudo isso faz parte de um processo de integração entre as pessoas. A confusão, o conflito, a dificuldade, tudo isso faz parte do processo de compromisso com uma ação comunitária.

O que vai determinar se nós estamos realmente conseguindo, junto com o grupo, desenvolver o trabalho ou não, é o próprio trabalho, a própria ação comunitária. O objetivo do grupo é o começo e o fim de toda e qualquer ação comunitária em desenvolvimento.

**José Barreto:** Permito-me propor uma coisa que considero uma das descobertas que fiz recentemente. Eu sou autoritário e desafio aqui a alguém que não o seja, porque todos fazemos parte de uma sociedade que é autoritária. Obviamente isso não me dispensa da obrigação de lutar contra o autoritarismo. Mas acho até mais importante que lutar contra o autoritarismo não disfarçá-lo, porque quando o disfarço dou a outro a oportunidade de resistir ao meu autoritarismo. Conscientizei-me de que discursos autoritários, muito autoritários, também estimulam as pessoas a reagir, a não pensar igual, a achar isso antipático. Então também um discurso autoritário pode, na prática, não ter um efeito autoritário. Porém se o disfarço com um sorriso, com uma posição diluída, com uma posição indefinida, quando faço "chantagem" com o auditório, com o grupo, estou sendo autoritário, mas não dou grande oportunidade de resistência ao autoritarismo. Mais importante que não ser autoritário, é não disfarçar o autoritarismo que todos temos.

**Pergunta:** O grupo operativo tem um claro compromisso com o que está transformando, o que é e para quê. Quando se trata de uma técnica de fortalecimento ou crescimento grupal, fica à mercê da consciência de seus aplicadores e coordenadores?

**Vera Lúcia Giffoni:** Essa expressão "à mercê"... Ficar "à mercê" da consciência de seus aplicadores: não posso entender como as pessoas ficariam à mercê de um coordenador, à mercê de um dirigente. Creio que ao se instalar uma relação desse tipo, tanto o coordenador como os integrantes são responsáveis por esse tipo de relação. Se o grupo se colocar à mercê do coordenador, também é responsável por adotar um papel complementar ao papel do coordenador, que é de dirigi-lo, de dominá-lo. Não se pode pensar num grupo de forma dissociada, mas sim na complementação de papéis, e nesse sentido me remeto à pergunta anterior que foi feita sobre a questão de haver dominador e dominados. Se pensarmos numa relação que precisa ser modificada, creio que colocaremos melhor o dedo na chaga do que se pensarmos num coordenador ou em integrantes que precisam ser mudados. É uma relação que precisa ser modificada. As pessoas que se complementam num processo de interação precisam portanto mudar seu lugar dentro do grupo, dentro dessa relação.

**Maria Leonor Cunha Gayotto:** Gostaria de mostrar um aspecto que está presente na própria didática utilizada tanto por Paulo Freire como por Pichon-Rivière: a própria prática em desenvolvimento é o critério de verdade. Ninguém ensina a ninguém,

mas todos ensinam e aprendem. Então se quebra esse "iceberg" de dominação na medida em que temos os pés firmes nessa prática, na reflexão dessa prática. Do contrário, caímos naquilo que Vera comentou sobre a complementaridade dos papéis.

**Pergunta:** No caso de não haver uma pessoa diferenciada para assumir o trabalho num grupo, como trabalharão ou como trabalham? Seria talvez na formação de um elemento para assumir esse papel? Como?

**José Carlos Barreto:** Em primeiro lugar, todas as pessoas são diferenciadas, mas eu destaco o educador como o mais diferenciado, porque é aquele que leva o grupo a crescer. Quando estou num grupo como coordenador sou eu o elemento diferenciado. Então nós vamos intercambiar as diferenças internas no grupo e eu como educador diferenciado vou intercambiar com o grupo.

É claro que, se o processo educativo foi bem feito, as pessoas também vão se diferenciando e vão atuar em seus grupos de forma diferenciada.

Portanto não se trata de eleger alguém, retirá-lo do grupo, modelá-lo para que seja diferente do grupo e volte depois. O processo é mais natural. Ao estar no grupo como educador, sou um elemento diferenciado e os outros também são. Então intercambiamos e, se crescemos como grupo, as pessoas estarão em condições de também serem educadores em seus grupos. Este processo não é um processo de separação, é um processo contínuo. É aquilo que Vera propôs sobre a formação do educador.

Tenho um exemplo: uma experiência que tivemos quando começamos com alfabetização segundo o sistema de Paulo Freire nos grupos de igreja. Pudemos comprovar que mais ou menos depois de oito meses de trabalho apareciam os frutos na paróquia ou na comunidade, pois os educadores vivenciando uma experiência não autoritária de conhecimento começavam a trabalhar isto em outros grupos dos quais tomavam parte. Portanto este processo de preparar alguém para em seguida enviá-lo a um grupo é quase uma osmose, nunca uma separação. É um processo contínuo. É essa a nossa prática.

**Pergunta:** Tão difícil como perceber o autoritarismo, é dar-se conta de quanto precisamos do autoritarismo alheio. Gostaria que se falasse sobre isto com relação aos grupos operativos, especialmente com relação ao papel do coordenador.

**Maria Leonor Cunha Gayotto:** Vou comentar isso através de um exemplo: o trabalho que mencionei com um grupo de mulheres

da Associação de Mães. Como já disse, levou algum tempo até que esse grupo se decidisse a assumir essa Associação que havia surgido da própria necessidade, isto é, elas se conscientizaram da importância de uma Associação na creche. Mas depois que o grupo começou a trabalhar sobre o que significava essa Associação, foi surgindo uma série de dificuldades. E foi através do processo grupal, através de uma árdua tarefa durante praticamente dois anos que, em primeiro lugar, elas se reconheceram como pessoas, mulheres, moradoras de uma favela, migrantes, mulheres de homens que não são permanentes, que concebem filhos e depois desaparecem, filhos que elas amam e que têm que manter; que seus dias são difíceis, não encontram emprego, devem incumbir-se de crianças que entram na escola e repetem o ano... Enfim, é um quadro que todos conhecemos.

Elas conseguiram aceitar que era realmente uma coisa válida a organização, a elaboração de um estatuto, de uma direção etc.

Depois de conseguir tudo isso, hoje elas são uma Associação que representa a creche fora do seu contexto. Diante das próprias mães da creche, têm muita dificuldade, por exemplo, para trabalhar com o próprio autoritarismo que também está dentro delas, no momento de atender as mulheres, as pessoas que vêm procurar vagas, que vêm discutir sobre os filhos. É uma nova aprendizagem: lidar com esse autoritarismo e além disso o caminho percorrido ainda precisa ser trabalhado em função de novas exigências.

Creio que é realmente um desafio constante lidarmos com o autoritarismo.

**José Carlos Barreto:** A questão de autoritarismo e de autoridade. Creio que devemos pensar assim: se precisamos do autoritarismo, talvez seja como o aleijado que precisa das muletas para andar. Estamos tão atrofiados que precisamos dele. Mas essa deficiência é curável. É preferível trabalhar para curar-se do que conseguir uma muleta e atrofiar-se cada vez mais. Acho que há uma diferença entre autoritarismo e autoridade: um problema sério a ser pensado porque serve de desculpa também para o autoritarismo.

Os grupos humanos necessitam que, em muitas ocasiões, alguém explicita o que eles desejam. Vocês aplaudiram quando me referi à questão de não disfarçar o autoritarismo, mas eu não me senti orgulhoso por esse aplauso. Vocês aplaudiram porque pensavam isso, talvez sem o formular, mas o pensavam.

Ora, alguém explicitou aquilo que vocês achavam e foi bom para o grupo humano. Portanto, exerce-se a autoridade como pessoa, grupo ou instituição que ajuda o grupo a caminhar explicitando uma necessidade, uma aspiração que está nos grupos. Esse tipo de autoridade não pode ser desdenhada, não se pode pensar numa família sem autoridade, porque a criatura necessita da segurança de uma autoridade para crescer. E às vezes a título de não ser autoritário não se tem autoridade e se faz o que se quer, acabando por comprometer o próprio crescimento.

É um problema muito perigoso, porque se tende a desculpar-se na autoridade para justificar o autoritarismo. Essa honestidade intelectual precisa ser sempre questionada. É preciso questionar se o que estou fazendo é um exercício de autoridade ou se é autoritarismo.

Durante o período de repressão houve uma polarização dos grupos na resistência. Evidentemente isso ajudou os grupos a crescerem. Terminada a polarização, muitos grupos tentaram mantê-la e fantasiaram inimigos a quem deviam opor-se. Muitos deles evoluíram numa linha reivindicativa. Acabou a ditadura, mas continuamos sem água na favela, então vamos mobilizar-nos pela reivindicação que mantém os grupos aglutinados.

Confesso que tenho um pouco de medo, como educador, porque reivindicar não é uma atitude nova na população. A atitude reivindicativa já existiu no campo, em que o pessoal reivindicava do coronel as obrigações que deve assumir. Reivindicar não é um fenômeno novo, o que é novo é a forma da reivindicação.

Alguns grupos se mantêm coesos reivindicando melhoras, e quando se produzem as melhoras, o grupo fica sem objetivo. Outros grupos começam a caminhar na linha da construção em comum: a partir da reivindicação mobilizam-se para administrar sua miséria para um melhoramento.

Ontem relatamos uma experiência em Curitiba, de grupos de compra comunitária. A necessidade de conseguir alimentação barata aglutina grupos que passam a ter que desenvolver outros aspectos diferentes e não simplesmente a compra comunitária. Acho que estamos num período de transição.

Realmente a grande luta contra a ditadura — que na verdade era a luta da população, uma luta dos agentes que sentiam o problema da ditadura — fez surgir uma luta reivindicativa e de construção em comum.

Não sou pessimista. O movimento popular não está se esvaziando, acho que está crescendo. Há mais espaço.

Não vou a tantos lugares do Brasil, mas em muitas cidades, nos diferentes Estados, há muita gente boa trabalhando com o povo. Também não vamos sonhar que o povo está todo mobilizado. Não está. Ninguém pode estar mobilizado o tempo todo.

Sintetizando: houve um grande número de grupos que não foram reprimidos.

Os grupos se constituíam aqui em São Paulo, em muitos casos, devido ao estímulo da Igreja; mas outros grupos a nível ideológico também estão trabalhando, de maneira que está ocorrendo um crescimento e não um esvaziamento dos grupos, que se caracterizam pela mudança na forma de ação, no meu entender.

**Vera Lúcia Barreto:** Quero dizer uma coisinha, complementando o que José disse: nos grupos populares, na população mais pobre, não vejo efetivamente muita diferença com a democratização. As pessoas continuam com o mesmo nível de vida, com a mesma situação difícil, com a mesma miséria. Não vejo realmente uma transformação. Acho que foi muito pouco o que mudou para os grupos populares.

## Síntese final dos grupos operativos de discussão

Maria Leonor Cunha Gayotto

O seminário trabalhou com a técnica de grupo operativo. Ao finalizar, foram lidas as conclusões, que foram as seguintes:

Partimos da vida dos autores para entender suas obras. Isto já expressa um procedimento de compromisso com as realidades de um tempo histórico, tempo construído pelos homens.

O processo educativo foi analisado pelos painelistas como uma opção política. O sujeito que põe em prática a política revolucionária é o sujeito de uma práxis e se define como sujeito cognoscente.

A sociedade procura garantir a ordem social e sua própria continuidade. Cria uma pedagogia que pretende a inter-nalização de modelos geradores de sujeitos que continuam reproduzindo a sociedade.

Paulo Freire e Pichon-Rivière convergem ao instrumentar as pessoas para que desenvolvam um processo educativo que facilite o surgimento de "novas cabeças". O educador e o psicólogo social complementam-se ao explicar como é o sujeito, como é a prática revolucionária que o sujeito pode realizar, não eliminam a capacidade criativa dos homens. Contudo, não eliminam a contradição e as dificuldades, aspectos que devem ser superados na ação comunitária, seja na vida da escola seja na escola da vida.

O papel do agente social como educador ou educando, como coordenador ou participante é ativo e deve levar as pessoas a uma apropriação da realidade, tendo presente a opção política de transformação.

