



CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR **1**

**Para analisar
uma prática de
educação popular**
BEATRIZ COSTA

**Educação popular:
um depoimento**
BERNARD VON DER WEID

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR I

PARA ANALISAR UMA PRÁTICA
DE EDUCAÇÃO POPULAR

Beatriz Costa

EDUCAÇÃO POPULAR:
UM DEPOIMENTO

Bernard von der Weid



Petrópolis
em co-edição com
NOVA — Pesquisa, Assessoramento
e Avaliação em Educação

© 1981, NOVA — Pesquisa, Assessoramento e Avaliação
em Educação
Rua Barão do Flamengo, 22/803
Rio de Janeiro, RJ
Brasil

Direitos de publicação:
Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25600 Petrópolis, RJ
Brasil

Diagramação
Valdecir Mello

SUMÁRIO

A. PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 7	
APRESENTAÇÃO, 7	
INTRODUÇÃO, 8	
I. A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 8	
1. Educação popular: Prática social, 8	
2. Educação popular e conhecimento, 13	
II. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 21	
III. PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR, 28	
1. As condições de existência das camadas e a prática de EP, 29	
1.1. a proposta de EP, 31	
1.2. as atividades educativas, 32	
2. A concretização da prática de EP, 33	
2.1. As formas de organização do trabalho, 34	
2.2. O processo de conhecimento, 37	
a. o ponto de partida das discussões, 38	
b. o encaminhamento das discussões, 42	
c. material didático, 47	
OBSERVAÇÕES FINAIS, 47	
B. EDUCAÇÃO POPULAR: UM DEPOIMENTO, 49	

PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR

BEATRIZ COSTA

APRESENTAÇÃO

Em 1976 nós escrevemos um primeiro texto com o título acima. O texto foi publicado no Suplemento n. 17 do Boletim CEI, editado pelo CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), em 1977. A intenção era sistematizar algumas referências de análise que ajudassem os agentes que trabalham em educação popular.

De lá para cá, muita coisa foi mudando... Procuramos nos aproximar ainda mais do movimento popular, tentamos apreender melhor a experiência de vida e a dinâmica de luta das camadas populares. Os agentes de educação popular também foram aprofundando sua experiência de trabalho e descobrindo novas questões ou ângulos novos de questões antigas.

Tudo isto nos levou a repensar o que havíamos dito naquele primeiro artigo. E assim nasceu este segundo artigo com o mesmo título, a mesma temática e a mesma intenção do primeiro.

E como as verdades se fazem e refazem na história, certamente daqui a algum tempo o movimento popular e as experiências de educação popular nos levarão a repensar também esta segunda versão...

INTRODUÇÃO

Para analisar uma prática de educação popular é necessário, antes de tudo, selecionar os aspectos dessa prática através dos quais podemos apreendê-la e analisá-la.

Esta seleção não é neutra; quando selecionamos determinados aspectos e não outros, estamos partindo de certos pontos de vista e não de outros. Daí, por exemplo, alguns darão prioridade a aspectos como: número de pessoas participantes da prática de EP, idade e sexo das pessoas, profissão e nível de escolaridade de cada uma, etc. E outros darão prioridade a aspectos como: relação entre a atividade educativa e a dinâmica de luta das camadas populares locais, relações de poder no interior da própria atividade de EP, etc.

Consideramos que, quando vamos analisar uma prática de EP, o que nos leva a selecionar certos aspectos e não outros é o modo como cada um de nós define:

— o que é a prática de educação popular

— a proposta política que buscamos concretizar.

Assim sendo, antes de apresentarmos os aspectos da prática de EP que selecionamos como prioritários para analisá-la, vamos definir o que é, para nós, essa prática e, a partir daí, qual é a nossa proposta no campo de trabalho da educação popular.

I. A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR

1. Educação popular: prática social

O que estamos querendo dizer quando falamos em prática social?

Do nosso ponto de vista, o que diferencia uma prática social da outra é aquilo que cada uma delas transforma (produz, cria, elabora) na sociedade, dentro de relações sociais dadas.

Entre as diversas práticas sociais, consideremos alguns exemplos: a prática na qual os homens transformam a matéria-prima ou bruta e produzem bens industrializados; a prática na qual os médicos diagnosticam as doenças e interferem no organismo humano para que ele se transforme de doente em sadio; a prática na qual os pais educam os filhos de modo a que eles criem e desenvolvam certos comportamentos, valores, conhecimentos; a prática do esporte na qual as pessoas exercitam e aperfeiçoam habilidades de seu corpo e a capacidade de coordenar seus movimentos com os de outras pessoas; a prática partidária na qual os militantes criam canais de participação no Parlamento, assessoram o governo ou o pressionam

para o atendimento de certas reivindicações sociais, etc; e assim por diante.

Mas isto ainda não basta para definir uma prática social. Consideramos ainda que *todas as práticas sociais são políticas*.

Quando dizemos *política* estamos nos referindo ao *jogo de poder* — ou às *relações de poder* — existentes em todas as práticas sociais. Nas sociedades de classe, o jogo de poder existente nas práticas sociais é um jogo entre *classe dominante* e *classe dominada*: a classe dominante procurando conduzir e controlar cada prática social — e portanto toda a sociedade — de acordo com seus interesses; e a classe dominada procurando opor-se ao poder que a domina.

Por exemplo, consideremos a fábrica (produção de bens industrializados) em nossa sociedade: quem decide o que a fábrica vai produzir? o que é produzido serve prioritariamente aos interesses de quem? quem comanda o processo de trabalho na fábrica — isto é, quem decide que tecnologia empregar, que divisão do trabalho estabelecer, que ritmo de trabalho impor? as normas de disciplina e os regimentos internos servem para garantir o poder de quem dentro da fábrica? Fica claro que na prática fabril, uma classe está exercendo seu poder sobre a outra classe — e ao exercer seu poder nesta prática, está exercendo e reforçando o seu domínio em toda a sociedade. Ao mesmo tempo, a classe que não tem poder na fábrica reage e resiste de mil formas ao poder que é exercido sobre ela.

Demos o exemplo da fábrica, mas o mesmo se passa em todas as outras práticas sociais. Mesmo nas práticas onde uma das classes não está fisicamente presente, realiza-se um jogo de poder entre elas. Por quê? Evidentemente, numa sociedade de classes, quem determina as regras desse jogo é a classe dominante. Assim sendo, o *tipo de relações de poder* mais generalizado nas práticas sociais é aquele capaz de garantir e perpetuar o poder da classe dominante, ou seja, é aquele capaz de garantir a continuidade do sistema social. Por exemplo, podemos observar que um sistema baseado na exploração do trabalho só subsiste garantido por um tipo de relações de poder onde a classe que explora o trabalho é que tem o poder de *decidir, tomar a iniciativa e controlar* a execução das coisas; à classe que é explorada cabe apenas *executar* o que lhe é determinado. Este é o tipo de poder capaz de garantir e reforçar o sistema onde uma classe explora o trabalho da outra. Por isso ele está presente na imensa maioria das práticas sociais: podemos observar que, em quase todas elas, existem os que pensam e decidem as coisas a partir de seus interesses, e os que as executam.

Este tipo de relações de poder é introduzido nas práticas sociais através de diversos mecanismos. Um deles, entre outros, é a hierar-

quização do poder. Consideremos, por exemplo, uma empresa (uma fábrica, uma escola, um clube, uma fazenda, uma loja, etc.): no extremo mais alto da hierarquia, estão os que têm o poder de decidir o que fazer e para que fazer na empresa (na fábrica: o que e para que fabricar; no clube: que tipos de diversão criar e para que, etc.). Eles controlam a execução das suas decisões através de uma escala de postos (chefias, sub-chefias, encarregados, etc.). Os ocupantes destes postos podem decidir e tomar iniciativas apenas para executar as decisões que lhes chegam do alto; e mesmo este poder vai se estreitando cada vez mais, até chegar nos que somente executam e cumprem ordens. Quer dizer, a hierarquização do poder é um dos mecanismos que introduz nas práticas sociais o tipo de relações de poder que garante o sistema de classes.

Mesmo se a classe dominante não está fisicamente presente numa prática social, os mecanismos de poder que garantem o seu domínio na sociedade estão ali.

Por exemplo, nas Associações de Moradores de favelas estes mecanismos de poder se fazem presentes, entre outras coisas, através dos próprios Estatutos que legalizam tais Associações. Como? Os Estatutos impõem um modelo de organização: determinam, por exemplo, que deve haver uma Diretoria composta necessariamente de presidente, secretário e tesoureiro, e que o poder delegado à Diretoria eleita é por prazo fixo (em geral, dois anos); determina também o cumprimento de certas formalidades como redigir atas e prestar contas. Dadas essas formalidades, só algumas pessoas poderão ocupar os cargos da Diretoria (por exemplo, devem saber ler e fazer contas). Com isso dificulta-se a criação de outras formas de exercício do poder — já existentes em algumas práticas das camadas populares — onde as tarefas a realizar são decididas coletivamente, e onde a escolha das pessoas é feita de acordo com a sua capacidade e possibilidade de realizar tais tarefas; uma vez cumpridas (ou não cumpridas) as tarefas, termina o poder delegado às pessoas que as realizaram (ou deveriam realizá-las).

Quer dizer, através dos Estatutos, as Associações assumem um modelo de organização que, em primeiro lugar, não é decidido pelos moradores como sendo a melhor forma de organizar uma Associação de favela. E em segundo lugar, esse modelo de organização leva para dentro da Associação critérios e mecanismos de poder (a exigência de que devem existir cargos de poder na Associação, a definição prévia de quais devem ser estes cargos, a delegação de poder a prazo...) que introduzem e reforçam o tipo de relações de poder dominantes na sociedade. Tanto é assim que, por exemplo, não são raros os casos em que as Diretorias de Associações de Moradores paulatinamente vão se afastando das

bases que as elegeram e passam a concentrar em suas mãos todo o poder de decisão e iniciativa. Ou seja, passam a reproduzir na favela o tipo de relações de poder que reforça o sistema.¹

O outro lado da moeda é que a classe dominada não aceita passivamente o poder que a domina. A sua resistência brota da própria necessidade que as pessoas têm de sobreviver como seres humanos, de não serem oprimidas pela fome, pelo cansaço, pela doença, de não serem exploradas... Em todas as práticas sociais, a classe dominada resiste e se opõe à dominação: no campo, na fábrica, no bairro, na família, nas organizações, nas festas, em mil cantos de difícil acesso para nosso olhar de "classe média".

Quando a classe dominada resiste e se opõe ao tipo de poder da classe dominante, está recusando as regras de vida do sistema e impondo as suas próprias regras de vida social.

Por exemplo, quando os operários se recusam a cumprir o horário de trabalho estipulado pelas regras do sistema, estão impondo as suas próprias regras de tempo de trabalho; quando os posseiros se recusam a serem despejados de suas terras, estão impondo as suas próprias regras de direito à terra; quando famílias de trabalhadores urbanos se ligam a pequenos produtores agrícolas para uma troca de produtos e serviços onde o que se visa não é o lucro, estão transformando, de acordo com suas próprias regras, as suas condições de existência; quando o povo da cidade e do campo faz das rodas de samba, das serestas, dos desafios repentistas, etc., um lugar para expressar sua arte e, através dela, comunicar suas dores, suas alegrias, sua visão das coisas, está recusando as regras de um sistema que faz da criação artística uma produção competitiva e lucrativa, e impondo suas próprias regras de expressão e comunicação da arte.

E quando em suas lutas na fábrica e no campo, nas rodas de samba, nas diversas organizações populares, a classe dominada recusa-se a adotar o tipo de poder onde uns pensam, decidem e tomam iniciativas de acordo com seus interesses, e outros apenas executam e cumprem ordens, está criando embriões de relações de poder não-dominadoras — quer dizer, relações de poder que garantem e dão força à sua luta por novas regras de vida social, e não às regras do sistema.

Devemos reconhecer, ao mesmo tempo, que as lutas da classe dominada não são isentas de ambigüidades. A classe dominada também assume, dentro de si mesma, relações de poder dominadoras: por exemplo, muitas vezes são minorias que decidem e tomam a iniciativa das coisas e procuram impor aos demais suas idéias e deci-

1. Nem de longe estamos discutindo aqui se as Associações de Moradores são ou não são uma organização que reforça a luta das camadas populares. Isto seria uma outra discussão. Estamos tão somente constatando que, em todas as práticas sociais, existem relações de poder.

sões, assumindo com isso comportamentos que levam a classe a se dividir entre si, a alimentar rivalidades e individualismos, enfim, a enfraquecer seu poder de lutar por interesses comuns. Ou seja, muitas vezes a própria classe dominada assume o tipo de relações de poder que dá força à classe dominante. Mas isso não significa que ela assume também os interesses da classe dominante; isto é, não significa que o seu interesse é manter a exploração e dominação que pesam sobre si mesma. Aliás, pode-se observar que, na medida em que os setores populares desenvolvem suas lutas nas diversas práticas sociais, vão percebendo que, para resistir à dominação e impor novas regras de vida social, não podem assumir um tipo de relações de poder que é próprio para garantir a sua própria exploração e dominação.

Isto significa que, para nós, política não é um campo de atividade à parte. Política não é uma questão só da prática partidária ou dos organismos do governo. A nosso ver, não existem práticas políticas e práticas não-políticas. O denominador comum a todas as práticas sociais é que, em cada uma delas, existe um jogo de poder entre classes sociais diferentes (mesmo que uma das classes não esteja fisicamente presente). E é este jogo de poder existente em todas as práticas sociais que as constitui em *práticas políticas*.

É verdade que o sistema é como um tecido e que algumas práticas interferem em pontos deste tecido que são mais imediatamente nevrálgicos para os interesses da classe dominante — ou da classe dominada; outras práticas atingem pontos que não são tão imediatamente vitais para a conservação ou transformação da totalidade do tecido.

Por exemplo, os pontos do sistema atingidos por uma greve de metalúrgicos de um grande centro industrial são diferentes dos pontos atingidos por um mutirão para consertar barracos num bairro de periferia; da mesma forma, as aulas de religião que a mulher do fazendeiro dá aos filhos dos empregados atingem pontos do sistema que são diferentes daqueles atingidos pela expansão das culturas de exportação nas áreas da pequena produção voltada para o consumo alimentar interno. Uma greve atinge interesses mais imediatamente nevrálgicos da classe dominante; a expansão de culturas agrícolas que implica na expulsão de pequenos produtores e/ou na escassez interna de alimentos do consumo diário do trabalhador, atinge interesses mais imediatamente vitais da classe dominada.

Consideramos porém que o fato de uma prática tocar em pontos “mais” — ou “menos” — imediatamente sensíveis para a reprodução ou para a transformação do sistema como um todo, não a fazem ser “mais” — ou “menos” — política do que outra prática.

Em qualquer uma delas, estão presentes relações de poder onde o que está em jogo são os interesses da classe dominante e os interesses da classe dominada.

Para encerrar isto que acabamos de dizer, vamos apresentar algumas observações que um operário fez a partir de sua experiência de luta:

• “... Eu não divido as coisas como se a política fosse uma coisa separada. Todas as coisas que você faz têm uma determinada linha, uma linha de vida que passa em todas as coisas que você vive. Por exemplo, eu sempre digo que jogar futebol com os amigos no fim de semana não é uma questão de simples esporte. O próprio futebol é um comportamento coletivo, uma participação coletiva nas coisas. O futebol permite combater o individualismo: o camarada às vezes quer jogar sozinho, quer aparecer... Então, jogando futebol você está jogando também a sua mentalidade. O futebol impõe resolver o problema entre o cara que quer jogar sozinho ou quer jogar só para si, e você que quer um jogo coletivo. São onze pessoas que estão participando ali, então a questão é os onze fazerem alguma coisa juntos...”

• “... A importância das decisões tomadas em comum é o próprio fato delas serem tomadas em comum...”

Uma coisa são as decisões tomadas a partir de uma idéia que eu acho a mais correta e consigo passar para o pessoal. Outra coisa são as decisões tomadas a partir do pensamento de cada um; quer dizer, os pensamentos vão chegando num consenso e daí é que nascem as decisões. Pela minha experiência, acho que é muito melhor a decisão representar a coletividade do que representar a idéia que uma pessoa impôs aos outros.

Eu acho assim: a decisão coletiva permanente é a garantia de um tipo de poder diferente desse que a burguesia exerce. Não é o poder de uma pessoa sobre as outras, não é a capacidade individual de um cara se sobressair. Mas é um exercício de poder onde não existe assim distinção entre ‘poder mais’ e ‘poder menos’; todos têm o mesmo poder...”

2. Educação popular e conhecimento

Podemos agora dar uma atenção maior à educação popular: que prática social é essa? O que ela faz (transforma, produz, cria) na sociedade? Como ela se constitui em prática política?

A nosso ver, a educação popular é uma prática que lida, fundamentalmente, com o conhecimento: este é a sua “matéria-prima”.

Evidentemente não é só a educação que se ocupa do conhecimento na sociedade. E nem o conhecimento é produzido só pela educação: ele nasce e se desenvolve na medida em que as pessoas pensam e refletem sobre a experiência vivida em todas as práticas; e para pensar sobre essa experiência, não é necessário participar de atividades educativas...

O que estamos querendo dizer é que, segundo nos parece, a educação popular é uma prática — entre outras — na qual o que está sendo criado, transformado, desenvolvido ou, pelo contrário, destruído, é basicamente o conhecimento das camadas populares (e dos agentes).²

Assim sendo, para podermos falar mais detalhadamente sobre a prática de educação popular, é necessário explicitar antes duas questões:

- a) o que estamos entendendo por conhecimento?
- b) qual o peso político do conhecimento na sociedade?

a. *Conhecimento*

Entendemos que o conhecimento é o modo como cada um apreende e explica todos os acontecimentos da vida: o trabalho, as classes sociais, as relações pessoais, os fenômenos da natureza, a família, os valores, as organizações de classe, o movimento dos astros no universo, a própria vida... Todo mundo tem a sua explicação — ou a sua teoria — dos acontecimentos justamente porque todo mundo pensa e reflete sobre eles a partir da sua experiência de vida. Um operário, um posseiro, um empresário, um professor, uma empregada doméstica, um ministro de Estado, todos têm a sua teoria das coisas — ou o seu modo de apreender e explicar os acontecimentos.

Isto vale para todas as pessoas de uma sociedade.

Mas numa sociedade de classes devemos considerar o seguinte: o modo como as camadas populares (classe dominada) “vivem” ou “experimentam” a realidade social é diferente do modo como as outras camadas sociais “vivem” ou “experimentam” esta mesma realidade. Daí, a forma como cada camada social faz teoria — isto é, apreende e explica os acontecimentos sociais — também é diferente.

Consideremos, por exemplo, o operário e o engenheiro que trabalham numa mesma fábrica. O fato deles serem de classes diferentes significa que a experiência muito concreta que eles vivem na fábrica também é diferente. O engenheiro, independentemente

2. Neste texto, estamos considerando apenas a prática de EP da qual participam classes sociais diferentes: camadas populares e agentes (em geral, de “classe média”).

da sua vontade, é um empregado representante do patrão junto aos operários; o operário é um empregado subordinado a toda a hierarquia da firma. A relação do operário com a máquina e com as ferramentas é a de fazê-las funcionar, de manejá-las, de consertá-las; a relação do engenheiro com a máquina e com as ferramentas é, em geral, uma relação intelectual, ele as conhece e lida com elas a partir e através de um contato intelectual, e não de um contato direto (como é o caso do operário). O engenheiro tem um controle mais global da engrenagem produtiva da fábrica; o operário executa apenas uma pequena parte desta engrenagem. Para o operário, a ameaça de desemprego tem um sentido infinitamente mais grave do que para o engenheiro: o sentido de prenciar privações vitais para si e para sua família. E assim por diante.

O modo de apreender e explicar a fábrica e cada coisa da fábrica também é diferente para o engenheiro e para o operário — e isso é assim ainda que o engenheiro seja alguém identificado com a luta dos operários. Por quê? O ponto a partir do qual o operário apreende e explica a fábrica — e não só a fábrica, mas todas as coisas da vida social — é a sua experiência da exploração, é o seu pertencimento “vivo” à classe que sofre a dominação em todos os campos da existência. E essa experiência é o fio condutor do seu pensamento, isto é, da sua forma de apreender e explicar as coisas.

O engenheiro não tem — quando tem alguma — a mesma experiência de dominação e exploração que o operário. Mesmo se ele se identifica e se solidariza com os interesses e a luta dos operários, o seu conhecimento das relações de exploração não advém da experiência direta da exploração, e sim de uma apreensão intelectual: ouvindo relatos de operários, observando as suas lutas na fábrica, fazendo certas leituras, etc.

Portanto, o ponto a partir do qual o engenheiro analisa e explica as coisas da fábrica (e de todos os campos da existência) é uma experiência social diferente da experiência do operário; e a sua forma (a sua lógica) de pensar e explicar as coisas também segue caminhos diferentes.

Pode até ser que as teorias do operário e do engenheiro (no caso, um engenheiro solidário com os interesses dos operários) coincidam numa crítica à máquina, por exemplo: mas certamente o modo como cada um deles apreende e explica a relação do operário com a máquina, os lados “bons” e “ruins” da máquina, etc., será diferente. Quer dizer, as teorias de um e de outro podem coincidir na crítica; mas o ponto de partida (o modo como cada um deles “vive” a realidade social), bem como o caminho que o pensamento de cada um percorre para elaborar suas teorias, não são os mesmos; portanto, os pontos de chegada — quer dizer, os

discursos teóricos — do operário e do engenheiro também serão diferentes.

O que estamos querendo assinalar aqui é o seguinte: as camadas populares elaboram conhecimento e fazem teoria por um caminho diferente das outras camadas sociais — diferente inclusive das pessoas que, embora não pertencentes aos setores populares, se comprometem com a sua luta. São conhecimentos (ou teorias) que expressam as análises e os pontos de vista da classe que vive a experiência profunda de dominação e de luta contra ela.

Não estamos querendo dizer com isso que as camadas populares têm resposta para todas as coisas, ou que elas possuem um “conhecimento global” da realidade e do processo de transformação da sociedade. Ninguém — nem as camadas populares, nem as pessoas de “classe média” comprometidas com a sua luta — tem resposta para todas as coisas, ninguém possui o conhecimento global da sociedade.

Não estamos dizendo também que o conhecimento popular é um todo homogêneo e coerente. Existem divergências de pensamento entre as próprias camadas populares. Além disso, o seu conhecimento — assim como o tipo de poder que, às vezes, elas exercem — não é livre da influência do que é dominante na sociedade. As teorias das camadas populares sofrem a influência das teorias ou dos conhecimentos divulgados pela classe dominante. Devemos reconhecer contudo que, por um lado, nossas teorias de “classe média” comprometida com a luta popular também não são livres desta influência. E por outro lado, embora a classe dominada interiorize muitas das explicações dominantes, o sentido que ela dá a tais explicações não é exatamente o mesmo. Por exemplo, seria bem interessante tentarmos saber o que o povo “vê” nas novelas; possivelmente teríamos algumas grandes surpresas. É que a classe dominada *reinterpreta* as coisas a partir e dentro da sua vivência cotidiana da exploração e da dominação. Por isso, de um modo diferente do nosso — que temos uma outra experiência da realidade social — as camadas populares percebem que existe uma distância entre certas explicações dadas aos acontecimentos sociais e a sua própria vivência destes acontecimentos. Só que nem sempre elas explicitam as suas discordâncias com o pensamento dominante; ou então, outras vezes, nós é que não percebemos os elementos da crítica presente no conhecimento popular.

b. O peso político do conhecimento

Parece-nos que compreendendo o peso político do conhecimento numa sociedade de classes, poderemos compreender melhor o peso da contribuição da EP para a luta das camadas populares.

Do nosso ponto de vista, o conhecimento é um forte componente do poder — seja o poder da classe dominante para conservar o sistema social, seja o poder da classe dominada para transformá-lo. Numa sociedade de classes, verifica-se o seguinte: existe um conhecimento que tem vez, isto é, que é reconhecido como *verdadeiro ou legítimo*. Este é o conhecimento elaborado e adquirido sobretudo na escola (desde o primeiro grau até os cursos de doutoramento) e nos centros de pesquisa. Ele é apropriado por aqueles que têm possibilidade de chegar aos graus mais altos do ensino e da pesquisa — e passa a se constituir num elemento que lhes permite exercer poder na sociedade. Muitas vezes, inclusive, as pessoas dizem que o seu poder de tomar decisões e assumir a iniciativa das coisas deve-se ao fato de possuírem este conhecimento ou de serem assessoradas por quem o possui.

Por exemplo, o conhecimento médico: quem tem poder social para diagnosticar e dar soluções para os problemas de saúde é o médico diplomado na Universidade; é ele que possui o conhecimento médico reconhecido como verdadeiro e legítimo, portanto é ele que tem poder de exercer a medicina — mesmo que ele seja um médico incompetente.

A mesma coisa vale para todos os campos do conhecimento: engenharia, religião, agricultura, economia, etc.

O conhecimento popular sobre medicina, engenharia, agricultura, economia, etc., não é valorizado nem legitimado como conhecimento verdadeiro e útil. Por quê? Porque é adquirido por um outro caminho que não o da escola: pelo caminho do contato direto com as plantas e seus efeitos medicinais, com as máquinas e ferramentas, com a terra, com as formas de exploração do trabalho. A rigor, o conhecimento popular não é reconhecido como tendo valor para solucionar os problemas da sociedade e do próprio povo porque, se assim fosse, a solução dos problemas seria diferente. Por isso é um conhecimento que não dá poder em nossa sociedade.

Esta desvalorização do conhecimento e do caminho de conhecer do povo está entranhada em todo o corpo social — inclusive naqueles que, como nós, procuramos nos colocar a serviço da luta das camadas populares. Para exemplificar, vejamos a questão da ciência. Em geral, quando queremos provar a uma pessoa que uma determinada teoria — ou conhecimento — é verdadeiro, dizemos que ele é *científico*. Ora, supomos que a ciência é uma forma — entre outras — de fazer teoria; é um determinado caminho para apreender e expressar verdades, e não o único. E como as pessoas que elaboram e utilizam esse caminho são pessoas estudadas — portanto, pessoas em geral não pertencentes às camadas populares — o ponto de partida e o modo de elaborar e de expressar o conhecimento

científico não são próprios das camadas populares, mesmo que se trate de uma ciência que visa a ser instrumento de luta das camadas populares.

O conhecimento produzido através dos métodos reconhecidos hoje como científicos é, portanto, diferente do conhecimento produzido através de uma lógica “não-científica? — o que não significa que ambas as formas de conhecimento não possam apreender e revelar verdades. O que não se pode esquecer é que a ciência, ao ser considerada como critério máximo — quando não único — da verdade, cumpre exatamente o papel que lhe é designado pelo sistema: fechar nas mãos do pólo social dominante o poder de produzir e decretar verdades. Às vezes a origem de uma ciência é o conhecimento popular — como a engenharia por exemplo — mas esse conhecimento, ao longo dos tempos, foi sendo apropriado pelos cientistas e transformado numa linguagem “especializada” e usada depois como instrumento de poder e controle sobre os próprios trabalhadores.

Com isso, não estamos afirmando que as camadas populares possuem todo o conhecimento, ou que o seu conhecimento está pronto à espera de ter vez. Justamente porque é um conhecimento que não é solicitado a se expressar, que é desvalorizado e considerado não-verdadeiro e não-útil na sociedade — muitas vezes inclusive pelas próprias camadas populares — ele quase não é explicitado, criticado e socializado entre estas mesmas camadas, donde, é pouco refletido e pouco trabalhado por elas. E nem estamos afirmando também que o conhecimento elaborado pela “classe média” seja inútil para as camadas populares. A questão não é ignorar nem desprezar os conhecimentos científicos que vêm sendo criados e sistematizados ao longo da história. A questão é reconhecer que, também ao longo da história, e por um caminho que não o das ciências, a classe dominada vem criando e sistematizando conhecimentos — e esses conhecimentos, até hoje, não têm vez de se expressar, de serem socializados, enfim, de esclarecerem e orientarem os rumos da transformação social. E este é o ponto fundamental que estamos querendo destacar: numa perspectiva de que as camadas populares consolidem o *seu poder* de transformar a sociedade, consideramos que a questão não é que elas substituam o seu conhecimento pelo conhecimento científico, e nem que elas se apropriem das formas científicas de fazer teoria hoje. Se é verdade que não existe transformação da sociedade sem uma teoria da transformação, a questão é: quem elabora essa teoria? Do nosso ponto de vista, o fundamental é que as camadas populares expressem, critiquem, e desenvolvam coletivamente as suas próprias teorias, as suas próprias formas de apreender e explicar as coisas da vida social e de se posicionar

frente a elas. Na medida em que as camadas populares — que têm a prática de luta — elaborem também a sua teoria, é que se torna possível um processo de transformação social onde *teoria e prática* estão intimamente unidas e realizadas pelos próprios *sujeitos* desse processo.

Voltemos agora à educação popular.

Como dissemos, ela é uma prática social que lida basicamente com o conhecimento das camadas populares e dos agentes. E isso, nas mais diversas situações ou atividades; numa Comunidade Eclesial de Base (CEB), num curso profissional, numa reunião de bairro, etc. Em todas as atividades, ocorrem discussões muito concretas sobre os assuntos concernidos em cada uma delas (religião, técnica, problemas do bairro, etc.) e sobre outros assuntos que venham a se apresentar como sendo do interesse dos participantes populares e/ou dos agentes. A discussão de todos esses assuntos brota das ações já realizadas — coletiva ou individualmente — pelos participantes da atividade, e podem também reforçar tais ações ou provocar a realização de outras. Quer dizer, quando dizemos que a EP lida fundamentalmente com o conhecimento, não estamos nos referindo a um conhecimento genérico, e sim aos assuntos muito concretos que, em cada momento e lugar — e em cada atividade educativa — interessam às camadas populares e/ou aos agentes.

Ao mesmo tempo, entendemos que a EP é uma prática política no sentido de que as relações de poder estabelecidas entre os participantes desta prática, tal como em todas as outras práticas, *reproduzem* — ou, pelo contrário, *questionam* — o tipo de poder dominante na sociedade. Levando em conta que estes participantes (camadas populares e agentes) são de classes diferentes, o importante a considerar, no caso, é o seguinte: nós (agentes) dispomos de um instrumento que, em nossa sociedade, é usado como meio de sustentar um tipo de poder que serve ao sistema de dominação: nós dispomos do conhecimento “estudado”. Este instrumento nos dá poder para impor às camadas populares a nossa maneira de explicar as coisas, os nossos pontos de vista sobre o que é “correto” e “incorreto” nas ações e no pensamento dos setores populares, a nossa própria linguagem. Quer dizer, com este instrumento nós exercemos (ou não) um poder que vem dificultar ou impedir que as camadas populares valorizem e desenvolvam seus conhecimentos (suas teorias) e seus próprios modos de elaborar conhecimento. E na prática de EP, este tipo de poder dominador é exercido na medida em que somos nós — e não as camadas populares — que *conduzimos o processo de conhecimento*, isto é, direcionamos as discussões de acordo com a *nossa* maneira de explicar a realidade das

coisas e segundo aquilo que nós achamos que os grupos populares³ devem conhecer para aprofundar sua luta de resistência e de oposição ao sistema.

Assim sendo, do nosso ponto de vista, à EP se colocam duas possibilidades:

- Ser uma prática onde nós conduzimos o pensamento dos grupos populares, levando-os a discutir e a adotar um conhecimento que nasce da nossa maneira de analisar e explicar as coisas.

No caso, podemos considerar que esse processo de conhecimento terá como resultado manter a dominação sobre as camadas populares. Como? Ainda que os conhecimentos (as teorias) que nós transmitimos aos grupos populares sejam conhecimentos altamente voltados para a transformação da sociedade, o que importa não é isso. Importa é que nós estaremos reproduzindo e reforçando um *processo de conhecimento onde existem os que pensam e decidem o que a classe dominada deve discutir e conhecer* — quer dizer, um processo, onde, no fundo, nós deixamos de lado o conhecimento (as teorias) das camadas populares e as levamos a adotar um conhecimento que já vem elaborado por outras camadas sociais e que nós lhe apresentamos como sendo o conhecimento verdadeiro e capaz de orientar a sua luta por caminhos “corretos”. Portanto, ao direcionar as discussões das camadas populares, nós estamos reforçando, no campo do conhecimento, o tipo de relações de poder vingente na sociedade: estamos decidindo os assuntos que as camadas populares devem discutir, o modo como devem pensar e explicar as coisas, etc.; e elas estão “executando” as discussões e consumindo a aprendizagem. (Não é esse o tipo de educação dominante em nossa sociedade?..).

É claro que o nosso poder, na prática de EP, não é imposto através da palmatória que obriga o povo a “decorar os nossos conhecimentos”. Como veremos adiante, o nosso poder é exercido através de meios e caminhos muito sutis; muitas vezes inclusive nós nem nos damos conta de que, usando tais meios e caminhos, estamos usando mecanismos do tipo de poder dominante. De toda forma, as conseqüências desse processo de conheci-

3. Em textos anteriores, temos usado freqüentemente as expressões “camadas populares”, “setores populares” e “grupos populares” como sendo sinônimos entre si. Agora porém faremos uma distinção:

- Por camadas populares ou setores populares estamos entendendo sempre aquelas camadas ou setores da população que vendem sua força de trabalho — ou então o produto do seu trabalho (caso dos pequenos produtores e trabalhadores autônomos) — em troca de uma remuneração (salário ou então pagamento do produto do trabalho) que serve unicamente à reprodução da sua força de trabalho e à sobrevivência das suas famílias. Ou seja, definimos camadas ou setores populares por sua inserção na estrutura produtiva.
- Das práticas de EP consideradas neste texto, participam pessoas das camadas ou setores populares e agentes (em geral de “classe média”). Grupo ou grupos populares é então a expressão que usamos para designar, em cada prática de EP, as pessoas das camadas populares que participam da mesma.

mento são muito graves. Não são raros os casos de pessoas das camadas populares que passaram a adotar expressões que são próprias da nossa forma de analisar a realidade, usando-as numa série de “frases feitas” que denotam o quanto elas perderam sua linguagem original, aquela linguagem através da qual as camadas populares se comunicam entre si... Quer dizer, denotam o quanto nós contribuimos para estas pessoas enfraquecerem a sua autonomia de pensar e se posicionar, junto com os seus companheiros de classe, frente aos acontecimentos da sua vida, da sua luta, da sociedade de um modo geral; denotam o quanto nós contribuimos para afastar do povo pessoas que são do próprio povo. E mais, contribuimos para que estas pessoas reproduzam, junto aos seus próprios companheiros de classe, atitudes impositivas de quem “conhece” frente a quem “não conhece”.

- Uma outra possibilidade que se abre à EP é a de ser uma prática onde as discussões são conduzidas pelos próprios grupos populares, onde os conhecimentos discutidos e desenvolvidos são os conhecimentos que nascem da sua maneira de pensar e de explicar a sua vida e a sua luta. Neste caso, podemos considerar que os grupos populares estarão desenvolvendo a sua própria capacidade de discernir as mil formas através das quais as regras do sistema estão infiltradas em todos os recantos da sociedade e da vida de cada um, e as mil maneiras através das quais eles mesmos e todas as pessoas das camadas populares reproduzem e resistem, aceitam e se opõem a essas regras.

Quer dizer, é exercendo o poder de conduzir suas discussões que as camadas populares desenvolvem a sua própria autonomia de crítica à sociedade e a si mesmas — e com isso reforçam o seu poder de tomar decisões de acordo com aquilo que *elas* (e não outras camadas sociais) percebem que é importante para fazer avançar a sua luta.

Os agentes, aqui, participam *dentro* das discussões levadas e conduzidas pelas camadas populares — e não dirigindo-as.

A nosso ver, num e noutro caso a EP estará concretizando seu papel *político* na sociedade.

II. UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR

1. A nossa proposta de educação popular decorre das seguintes questões mais gerais:

- Se as camadas populares são o sujeito determinante do processo de transformação social, a teoria (ou o conhecimento) deter-

minante nesse processo é a teoria elaborada pelas próprias camadas populares.

Para nós — “classe média” ligada ao movimento popular através de um trabalho de EP — trata-se de procurar dar força à teoria das camadas populares, e não de elaborar uma teoria para elas ou no lugar delas.

- Com educação popular ou sem ela, as camadas populares já resistem e se opõem, desde sempre e de diversas formas, às relações de dominação social.

A questão, portanto, não é que a EP comece ou leve as camadas populares a começarem um movimento de resistência e de luta; e sim que ela se inscreva dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização.

2. As observações acima se concretizam na seguinte proposta de EP:

Ser um espaço onde as próprias camadas populares desenvolvam (expressem, critiquem, enriqueçam, reformulem, valorizem) coletivamente o seu conhecimento, as suas formas de apreender e explicar os acontecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade: é esse conhecimento que aumenta a sua capacidade de discernir e recusar as regras da dominação, e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social.

3. Explicitando um pouco esta proposta, destacariamos alguns pontos:

- a. A educação popular não é uma prática onde as camadas populares se “preparam” para outras atividades consideradas “mais políticas”; não é uma prática onde essas camadas “ensaíam” novos tipos de poder.

Dentro de nossa proposta, a EP é um lugar — entre muitos outros lugares — da vida das camadas populares, onde elas efetivamente exercem um outro tipo de poder. Qual poder? O poder de criar e desenvolver entre si, relações não-dominadoras; o poder de agir na prática de EP de acordo com seus interesses e a partir de decisões tomadas por elas mesmas; o poder de fazer valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, apreender, expressar e explicar a vida social: o trabalho, as relações patrão-empregado, a família, a religião, o governo, as relações entre os trabalhadores, a escola, o sindicato, o partido, outras formas de organização, o universo, a técnica, a história, a amizade, a arte, as suas próprias lutas, e muitas outras coisas; enfim, o poder de questionar e aprofundar, em conjunto, as suas próprias

teorias, e de criar e desenvolver um tipo de poder que reforça a sua capacidade de transformar o sistema. Nessa prática de poder, elas elaboram e incorporam um conhecimento que — então sim — passa a se constituir num elemento que aumenta o seu poder de resistência e de luta em todas as situações, lugares e momentos da sua vida — e não apenas naquele “lugar” da EP.

Não estamos querendo dizer, com isso, que a EP é a prática política mais decisiva para a transformação da sociedade. Pelo contrário, estamos querendo assinalar que a EP tem limites: é uma prática entre outras que lida com o conhecimento. E dentro desses pequenos limites, ela pode, se for essa a sua proposta, dar uma contribuição para que as camadas populares consolidem e ampliem o seu próprio conhecimento — e não para que continuem sendo a classe que não precisa elaborar conhecimentos, pois disto se encarregam as outras camadas sociais. E para que esta proposta se concretize, achamos necessário considerar a problemática das classes e das relações de poder dentro do próprio *processo de fazer teoria* na prática de EP.

- b. Explicitando um outro ponto de nossa proposta, consideramos que esse processo de fazer teoria não consiste numa produção individual e competitiva de conhecimento, e sim numa produção *coletiva* de conhecimentos pelos grupos populares.

A partir da experiência de vida e do saber já acumulado, cada um tem alguma coisa a contribuir para o esclarecimento dos assuntos. Dentro dos próprios grupos populares, um questiona o outro, complementa, diverge... O importante é que o conhecimento nasça da experiência de vida e de luta de cada um e volte a esta experiência para reforçá-la. Não se busca necessariamente um consenso em todas as questões — nem sempre possível e às vezes ditatorial! — e sim a participação de todos numa obra coletiva: o desenvolvimento do conhecimento popular enquanto componente do poder político das camadas populares.

- c. Um outro ponto ainda a ser melhor esclarecido refere-se ao agente. A nosso ver, nossas teorias — nosso conhecimento — são o modo como explicamos os acontecimentos sociais e nos posicionamos frente a eles. Nossas teorias são indispensáveis para nossa prática. E para nós (“classe média” comprometida com a luta das camadas populares), as ciências elaboradas ao longo da história trazem uma ajuda insubstituível: sem elas, seria muito difícil compreendermos e criticarmos a engrenagem da sociedade, conhecermos os avanços tecnológicos e discernirmos os aspectos em que eles ajudam a humanidade a

viver melhor e os aspectos em que eles respondem apenas a interesses da classe dominante, etc.

É com o nosso conhecimento também que participamos das discussões das camadas populares, na prática da EP.

Mas do nosso ponto de vista, esse conhecimento não nos autoriza a dizer o que as camadas populares devem ou não devem pensar, muito menos o que elas devem ou não devem fazer.

As camadas populares também conhecem, por outros caminhos, a engrenagem da sociedade; o seu conhecimento também vem sendo elaborado e acumulado no correr da história.

O conhecimento popular não é o "senso comum" que precisa da ciência para ultrapassar a influência da "ideologia dominante". Não se trata disso. Trata-se de que todas as teorias — das camadas populares e nossas — estão a ser permanentemente criticadas e questionadas no confronto com a prática.

Assim sendo, consideramos que, para nós agentes, é fundamental assumirmos, antes de tudo, uma posição de crítica permanente a nós mesmos, ao nosso conhecimento e ao tipo de poder que exercemos na prática de EP. Por mais estreita que seja a nossa ligação com a classe dominada, nós não vivemos a mesma experiência de vida dessa classe: nós não vivemos a mesma exploração do trabalho; nem a mesma dominação e desvalorização impostas ao conhecimento popular; nem a mesma repressão que controla e humilha o homem, a mulher e as crianças das camadas populares quando recorrem aos serviços de saúde, às repartições públicas, à escola; nem a mesma insegurança em relação ao dia de amanhã; etc. E exatamente por isso, nós somos muito vulneráveis à influência de certas explicações e do tipo de poder dominantes na sociedade.

Por exemplo, com muita facilidade, somos levados a decidir pelas camadas populares o que elas devem conhecer e que lutas elas devem levar ou dinamizar; também nós somos levados a considerar que o conhecimento popular é inferior ao conhecimento "estudado" — seja este o conhecimento das leis sociais, o conhecimento médico, o conhecimento técnico, o conhecimento teológico, etc.

Se não estivermos permanentemente atentos à nossa própria vulnerabilidade frente às regras do sistema, dificilmente a nossa participação na prática de EP será capaz de contribuir para criticar e superar as explicações e o tipo de poder dominantes na sociedade.

Consideramos ainda, que, para nós agentes, trata-se de participar das discussões que se realizam na prática de EP apresentando nossos pontos de vista, nossas indagações, nossos questionamentos,

nossas informações, nossas sugestões, mas sempre de modo a não levarmos a discussão para o universo do nosso conhecimento e da nossa forma de pensar. Ou seja, trata-se de contribuir numa discussão que é conduzida pelas próprias camadas populares.

Mas o que é, na prática, participar de uma discussão de modo a reforçar o processo de conhecimento das camadas populares, e não o meu? Um exemplo talvez ajude a explicar melhor a questão:

Num bairro de periferia, um grupo de trabalhadores pediu que o agente os ajudasse numa discussão sobre a nova política salarial. No debate inicial, o grupo colocou o que já conhecia a respeito do assunto e também os questionamentos que cada um fazia a essa política. O agente ouviu em silêncio e, depois que todos falaram, organizou os depoimentos num esquema que permitisse mostrar a relação entre o que foi dito pelos trabalhadores e certas causas explicativas mais gerais. Feita a apresentação de tal esquema, o agente formulou algumas questões e sugeriu que o grupo as discutisse.

Mais tarde, comentando a reunião com um colega, este agente falou:

"o que eu fiz foi recolher o pensamento do grupo, sistematizá-lo e devolvê-lo ao grupo para que a discussão pudesse progredir de um modo mais organizado".

O que esse agente não se deu conta foi que, ao sistematizar a discussão, ele usou — e não poderia ser diferente — a sua lógica de priorizar certos elementos, de relacionar e organizar as coisas, de selecionar e formular questões. A partir daí, o processo de discussão do grupo passou a ser conduzido, de fato, pela forma de raciocinar do agente.

Teria sido diferente se ele participasse da discussão inicial apresentando (ou até expondo) as informações e questionamentos que ele tinha sobre a política salarial, deixando que seus depoimentos fossem uma palavra não-conclusiva que se acrescentava à discussão do grupo.

Um outro exemplo é o que aconteceu numa Comunidade de Base onde o povo pediu que o padre explicasse melhor o Antigo Testamento. O padre contou o que sabia sobre o contexto histórico dos povos bíblicos da época (e que são coisas que não constam nos textos da Bíblia), situando neste contexto as narrativas do Antigo Testamento.

Quando terminou, o povo reiniciou sua discussão — que foi pela noite a dentro. Ou seja, o padre apenas deu as informações de que dispunha e que, sem dúvida, foram adquiridas

por meio do seu estudo; mas ele não disse uma palavra sobre o modo como o povo devia ou não devia ligar o Antigo Testamento com a realidade de hoje, devia ou não devia compreender Deus e viver sua fé na história; deixou que isso fosse "obra" do próprio povo.

Quer dizer, não se trata de escondermos das camadas populares conhecimentos que nós possuímos e que poderão ser úteis na discussão que elas estão levando. Se eu sou engenheiro ou técnico e trabalho num curso profissional, é claro que não vou deixar de apresentar coisas que conheço e que poderão ajudar os operários a terem um maior domínio e controle da técnica. Se sou médico ou enfermeiro, sei que a maioria dos remédios são desnecessários, que bastaria apenas alguns para curar as doenças, que as ervas medicinais substituem boa parte dos remédios químicos, etc.; então, quando for o caso, posso informar aos grupos populares as coisas que aprendi com a ciência. E assim por diante.

A questão fundamental para nós é, por um lado, usarmos nosso conhecimento para reforçar a crítica das camadas populares — e não para fazer crítica no lugar delas, ou para dizer como elas devem analisar os acontecimentos sociais.

E por outro lado, a questão é explicitarmos sempre, para as camadas populares, os limites do nosso próprio conhecimento. Quer dizer, desmistificarmos o valor concedido ao conhecimento "estudado" e o desvalor conferido ao conhecimento popular. Mostrarmos que os limites do nosso conhecimento não podem ser superados por nós mesmos, e sim no contato com o conhecimento da classe que vive — na prática, no pensamento e no sentimento — o "outro lado" da realidade social.

É importante assinalar que isso tudo que dissemos sobre o agente, a nosso ver, não é uma questão de pedagogia, e sim uma questão de proposta política: reproduzir ou não, na prática de EP, o tipo de poder que impede as camadas populares de desenvolverem suas próprias teorias de resistência e luta.

d. Um último ponto de nossa proposta é bem relacionado com o anterior. Consideramos que o processo de discussão através do qual as camadas populares desenvolvem suas teorias não consiste numa "troca de conhecimentos" entre agentes e camadas populares. Nós mesmos cometemos este equívoco no primeiro artigo que escrevemos sobre o assunto.⁴ Gostaríamos agora de corrigi-lo.

Sem dúvida, uma troca sempre ocorre: na discussão com setores populares, eu (agente) aprendo coisas com eles e eles aprendem

coisas comigo. Mas dentro da nossa proposta, a troca é uma consequência, e não característica fundamental do processo de conhecimento que se realiza na prática de EP. Explicitemos. A questão em EP não é que eu dou um conhecimento às camadas populares, elas me dão outro conhecimento, e ambos os conhecimentos têm o mesmo peso no processo de pensar e discutir que se realiza naquele espaço. Se fosse assim, estaríamos propondo que as duas classes participantes da EP (camadas populares e agentes) têm igualdade de condições — isto é, igualdade de poderes — na condução desse processo. Ora, é justamente essa igualdade de poderes que temos procurado questionar. Se o que se busca é que as camadas populares valorizem e aprofundem as *suas* teorias, então é fundamental que, na prática de EP, o processo de discussão seja conduzido pelas prioridades e pela lógica de pensar dessas mesmas camadas. Para o agente, trata-se de contribuir *dentro* dessa discussão, e não de substituí-la pelas suas prioridades e formas de pensar e discutir.

Além disso, devemos considerar que eu incorporo o conhecimento que recebo das camadas populares ao meu universo de conhecimento (aquele que corresponde à minha vivência e ao meu modo de apreender as coisas); quer dizer, dentro de mim, o que as camadas populares me transmitem não vai ser exatamente a mesma coisa que é dentro do seu universo de conhecimento — e vice-versa.

Em suma, dentro de nossa proposta, o fundamental na EP não é a troca de informações ou pontos de vista que possa ocorrer. Não se trata também do agente omitir ao grupo o seu conhecimento. O fundamental na prática de EP é o conhecimento que está sendo elaborado: que os caminhos que conduzem a ele sejam os caminhos da lógica e das formas de discutir dos grupos populares.

Dissemos no início do texto que, antes de apresentarmos os aspectos da prática de EP através dos quais nos propomos a apreendê-la e analisá-la, deveríamos definir:

- o que é, para nós, a prática de EP e, a partir daí,
- qual é a nossa *proposta* nesta prática.

Foi isto o que procuramos fazer até aqui.

Podemos agora formular a questão que é a nossa referência fundamental quando vamos analisar uma prática de educação popular:

4. Vide "Para analisar uma prática de EP"; in Suplemento n. 17 do Boletim CEI; CEDI, 1977.

No processo de conhecimento que se realiza nas práticas de EP, as camadas populares estão desenvolvendo um conhecimento que reforça o seu poder de resistência e luta?

Esta é a questão de fundo. Mas não podemos respondê-la diretamente, pois ela é muito ampla. Por isso é necessário procurar, na própria prática de EP, os aspectos que permitem captar se o processo de conhecimento que se realiza ali serve aos interesses das camadas populares ou serve aos interesses de outras camadas sociais. É o que veremos a seguir.

III. PARA ANALISAR UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Observação inicial

Quando dizemos que a EP lida fundamentalmente com o conhecimento, estamos dando por entendido que todo conhecimento é sempre vinculado à prática; no caso, ou à prática que cada um já realiza independentemente da sua participação na atividade de EP, ou à prática que decorre de uma discussão nessa atividade, e que tanto pode ser uma prática individual como coletiva.

Por exemplo, num curso profissional, todos os operários que estão ali já têm uma prática qualquer de luta nas fábricas onde trabalham. As suas discussões no curso profissional certamente estão influenciadas por esta prática e certamente contribuem (ou podem contribuir) para ela. Um outro exemplo: freqüentemente as Comunidades Eclesiais de Base abertas à discussão dos problemas dos agricultores levam a ações coletivas pela solução desses problemas.

Nem sempre nós agentes percebemos a ligação que os grupos populares fazem entre suas discussões na atividade educativa e suas práticas fora dali. Em geral nós só percebemos melhor essa ligação quando eles assumem alguma iniciativa a partir da própria atividade de EP. Mas o importante a considerar é que, mesmo quando não surgem tais iniciativas, o conhecimento desenvolvido através das discussões está intimamente ligado às práticas das pessoas... a não ser que os assuntos discutidos nada tenham a ver com os seus interesses e sua experiência.

Assim, quando falamos aqui em conhecimento e em discussão, estamos nos referindo a *práticas em discussão*, e não a um trabalho intelectual desvinculado das questões postas pela prática.

Posto isto, vejamos agora os aspectos da prática de EP que, do nosso ponto de vista, permitem analisá-la.

Seriam os seguintes:

1. As condições de existência das camadas populares e a prática de EP
 - 1.1. a proposta de trabalho
 - 1.2. as atividades de EP
2. A concretização da prática de EP
 - 2.1. As formas de organização do trabalho
 - 2.2. O processo de conhecimento:
 - a. o ponto de partida das discussões
 - b. o encaminhamento das discussões
 - c. o material didático

1. As condições de existência das camadas populares e a prática de EP (proposta de trabalho e atividades educativas)

De acordo com tudo o que dissemos anteriormente, a prática de EP não é um mundo fechado sobre si mesmo e desligado do que se passa à sua volta. Pelo contrário, para que a EP seja uma prática onde as camadas populares desenvolvam um conhecimento reforçador do seu poder de transformar a sociedade, é necessária uma atenção contínua e profunda às condições de existência dessas mesmas camadas.

Estas condições não são estáticas e nem idênticas em todos os lugares. Elas são um movimento permanente impulsionado sobretudo por dois fatores interligados:

- iniciativas do pólo social dominante
- iniciativas das próprias camadas populares.

Em todos os lugares, há iniciativas do pólo social dominante que interferem ou repercutem nas condições de existências dos setores populares. Por exemplo: a implantação de grandes projetos agrícolas ou industriais em áreas até então voltadas para a pequena produção, a construção de grandes obras (barragem, usina nuclear, pólo industrial, etc.), as inovações tecnológicas introduzidas nas empresas, as novas políticas de salário, de greve, de habitação, etc., são iniciativas que alteram, de mil formas, a vida de diversas faixas dos setores populares. Quer dizer, são iniciativas através das quais as camadas sociais dominantes ampliam o seu poder na sociedade ao mesmo tempo em que modificam as condições de existência das camadas populares: provocam novos — ou agravam antigos — tipos de dominação e formas de dependência.

As iniciativas das camadas populares de cada lugar são as suas formas de luta e resistência a tudo o que as domina; ou melhor, é

a história dos interesses das camadas populares frente aos interesses das camadas sociais dominantes.

Esta história é tecida não apenas nas lutas explícitas e diretas (greves, etc.), como também nas formas de expressão artística, nas festas, nas lendas, nos modos de vivência e expressão religiosa, nos tipos de relacionamento entre vizinhos e companheiros de trabalho, nas formas de organização, etc.

Para nós — agentes de “classe média” — é mais fácil perceber as alterações que as iniciativas das camadas sociais dominantes provocam nas condições de existência dos setores populares, do que perceber a história de resistência e luta desses setores. É verdade que nem sempre é uma história visível para aqueles que, como nós, não pertencemos às camadas sociais que a fazem e a vivem no dia-a-dia da sua existência. Mas devemos reconhecer, ao mesmo tempo, que a nossa tendência é ignorar essa história, é não perceber que ela existe, é passar por cima dela. Muitas vezes propomos discussões e tipos de ação que nada têm a ver com a história dos setores populares locais: por exemplo, quantas vezes entramos num bairro popular com a proposta de que os moradores criem ou participem da Associação de Moradores, sem nos preocuparmos com a experiência anterior que eles já viveram nesse tipo de organização — e que pode ter sido uma experiência de brigas tão desgastantes, ou então de um autoritarismo tão grande que, pelo menos por ora, eles não estão interessados nessa forma de organização. Quantas vezes também insistimos para que o povo substitua os cânticos religiosos tradicionais pelos cânticos religiosos mais “engajados” que nós lhe ensinamos — sem nos darmos conta de que, dentro da experiência de vida das camadas populares, a religião e seus cânticos tradicionais têm um significado que, em geral, é bem diverso daquele que nós interpretamos...

Retomando o que dizíamos no início, a prática de EP não é um mundo à parte. Ela se insere nas condições de existência das camadas populares de cada lugar. Dito com outras palavras: os setores populares de cada lugar já resistem, de alguma forma, às iniciativas do pólo social dominante, já vivem uma longa história de luta contra a dominação. A prática de EP se inscreve nesta dinâmica: ou dando força às iniciativas do pólo social dominante, ou ajudando os setores populares a reforçarem sua história de resistência e de luta.

E aqui entramos nos primeiros aspectos da prática de EP que, a nosso ver, devem ser analisados.

A prática de EP é sempre orientada por uma proposta de trabalho que, por sua vez, se concretiza no espaço de uma atividade educativa (reunião de bairro, CEB, reunião de agricultores, grupo de jovens,

curso profissional, grupo de operários, curso de Bíblia, medicina comunitária, etc.).

Assim sendo, os aspectos iniciais a serem analisados numa prática de EP são: a proposta de trabalho e as atividades educativas. E a sua análise pode ser traduzida na seguinte questão: o que a nossa proposta de trabalho e as atividades educativas nas quais ela se realiza têm a ver com as condições de existência das camadas populares do lugar? Quer dizer, a nossa proposta e as atividades educativas se ligam e dão força às iniciativas do pólo social dominante ou às iniciativas de luta e resistência das camadas populares locais?

Para explicitar melhor esta questão, vamos considerar separadamente a proposta de EP e as atividades educativas.

1.1. A proposta de EP

Nenhum agente realiza um trabalho de educação popular sem ter na mente uma proposta, isto é, sem ter uma referência que o oriente na realização daquele trabalho.

Por exemplo, pode ser uma proposta de “transmitir às camadas populares conceitos científicos de análise da realidade, uma vez que, com o seu conhecimento meramente empírico, estas camadas nunca serão capazes de ir além da aparência dos fatos”. Ou então pode ser uma proposta de “levar as camadas populares a participarem de organizações partidárias, sindicais e de bairro, uma vez que tais organizações são prioritárias para o avanço do movimento popular”. Pode ser ainda a proposta de “que as camadas populares desenvolvam coletivamente suas próprias formas de apreender, explicar e se posicionar frente às coisas da vida social, visando a que estas mesmas camadas decidam e definam as ações que encaminham a transformação da sociedade”. E assim por diante; o fato é que sempre atuamos orientados por uma proposta de trabalho.

Qualquer que seja a proposta, o fundamental é explicitá-la e confrontá-la permanentemente com as condições de existência dos setores populares locais: aquilo que estamos propondo constitui, de fato, uma contribuição que alimenta a história de luta e resistência desses setores?

Do nosso ponto de vista, essa é a referência básica na análise de uma proposta de trabalho. Análise que implica inclusive na necessidade de, ao longo do trabalho, nós (agentes) explicitarmos e discutirmos nossa proposta com as próprias camadas populares; isto é, implica na necessidade de questionar, confirmar, reformular nossa

proposta com os pontos de vista (as teorias) daqueles mesmos a quem ela diz respeito.⁵

1.2. As atividades educativas

A proposta é a orientação que pretendemos dar ao nosso trabalho; este se realiza no espaço dos mais diversos tipos de atividade educativa.

Assim sendo, não basta analisar a relação entre a proposta de trabalho e as condições de existência das camadas populares de cada lugar. É necessário analisar também em que medida os tipos de atividade educativa estão respondendo a necessidades colocadas por essas mesmas condições.

Quer dizer, para que as camadas populares de cada lugar encontrem nas atividades educativas um espaço onde elas valorizam e reforçam a sua história de luta e resistência, é necessário estarmos atentos a tudo o que molda as suas condições de existência: as iniciativas do pólo social dominante e as iniciativas das próprias camadas populares. Esta atenção pode inclusive dar margem ao surgimento de novos tipos de atividade ou a novos usos de uma mesma atividade.

Por exemplo, em determinadas áreas rurais, não são raros os casos em que as CEBs abriram um espaço onde os agricultores pensam juntos como enfrentar a grilagem de terras que precede e acompanha a chegada de grandes empresas rurais.

Para o agente, não é fácil perceber de que modo uma atividade educativa corresponde ou não às necessidades de luta dos setores populares locais. De um lado, nossa tendência é analisar essa correspondência a partir da visão que nós temos sobre as condições de existência das camadas populares locais; não prestamos muita atenção aos seus próprios pontos de vista.

Por exemplo, para nós, as atividades que levam a um maior grau de higiene e saneamento nos bairros aparecem como prioritárias; mas para os setores populares que nunca tiveram experiência das nossas condições de higiene, as prioridades podem ser outras.

De outro lado, muitas vezes tendemos a fazer uma relação muito simplista e linear entre cada atividade educativa e as condições de existência das camadas populares.

5. No item II deste texto, nós explicitamos e fundamentamos nossa proposta de trabalho em EP. Mas uma coisa é explicitá-la e fundamentá-la; outra coisa é eximi-la de ser analisada. Assim sendo, consideramos que, como qualquer proposta, ela deve ser permanentemente confrontada com as condições de existência e com o processo de luta das camadas populares, bem como deve ser sempre submetida à discussão e ao questionamento dessas mesmas camadas.

Por exemplo, tendemos a ver nas atividades de medicina curativa que se realizam nos bairros populares apenas o seu aspecto de reforço às iniciativas do pólo social dominante: isto é, são atividades que substituem o poder público na prestação de um serviço para o qual a população já paga impostos; dão força à dominação que o conhecimento médico acadêmico exerce sobre toda a população; etc. E esquecemos que, sem negar este aspecto de possível reforço ao sistema, este tipo de atividade pode contribuir também para o reforço das iniciativas de luta e resistência das camadas populares no próprio campo da medicina: por exemplo, pode ser um espaço onde o conhecimento e as práticas médicas populares são valorizados e estimulados, contribuindo assim para que as camadas populares desenvolvam seus caminhos próprios de cuidar da saúde — sem a qual lhes é bem mais difícil levar adiante sua história de luta pela transformação de toda a sociedade.

Para analisar a relação entre uma prática de EP — sua proposta e as atividades educativas — e as condições de existência das camadas populares, algumas questões que nós consideraríamos seriam as seguintes:

- *O que conhecemos sobre as iniciativas do pólo social dominante que interferem nas condições de existência das camadas populares locais?*
- *Quais as novas formas de dependência e quais os novos tipos de necessidades que estas iniciativas estão acarretando para os setores populares do lugar?*
- *O que conhecemos sobre a história de luta e resistência destes setores?*
- *Em que medida nossa proposta de EP foi elaborada com base no conhecimento referido acima?*
- *O que nos permite dizer que nossa proposta vai no sentido de reforçar o poder de luta das camadas populares locais?*
- *Em que medida submetemos nossa proposta de trabalho à discussão dessas camadas?*
- *O que as atividades educativas têm a ver com as condições de existência das camadas populares locais?*

2. A concretização da prática de EP

No espaço de cada atividade educativa, e orientada por uma proposta de trabalho, a prática de EP se concretiza enquanto prática que, do nosso ponto de vista, lida fundamentalmente com o conhecimento das camadas populares e dos agentes.

Trata-se agora de ver quais os aspectos dessa prática que permitem analisar como ela está se concretizando.

No fundo, esta análise vai nos permitir saber qual a proposta de EP que, *de fato*, está orientando nosso trabalho: muitas vezes há uma contradição entre aquilo que nos propomos a fazer e aquilo que fazemos de fato.

Da prática de EP, participam classes sociais diferentes: camadas populares e agentes (de "classe média", na maioria dos casos). As relações entre agentes e camadas populares são relações de poder no seguinte sentido: se as discussões que ocorrem na prática de EP são decididas e/ou direcionadas pelo agente, este é que estará exercendo poder sobre o grupo popular. Será diferente se tais discussões forem decididas e direcionadas pelos grupos populares: neste caso, eles estarão encontrando na atividade educativa um espaço que lhes permite valorizar, questionar, esclarecer, redimensionar tudo o que faz parte da sua história, desenvolvendo um conhecimento que alimente o seu poder de resistir e de impor novas regras de vida social. Somente quando os grupos populares direcionam, eles mesmos, suas discussões — isto é, quando expressam e discutem coletivamente seus próprios pontos de vista a respeito da sociedade, das suas condições de existência, das suas próprias lutas, etc. — é que as ambigüidades presentes nestes pontos de vista podem aflorar; e somente quando as ambigüidades afloram é que podem ser criticadas e superadas na teoria e na prática.

Então, analisar como está se concretizando uma prática de EP é procurar ver se as camadas populares estão exercendo e reforçando seu poder nas discussões e decisões que ocorrem nessa prática.

Destacamos dois aspectos da prática de EP que, a nosso ver, permitem analisar a sua concretização:

- as formas de organização do trabalho em cada atividade educativa
- o próprio processo de conhecimento que se realiza nessas atividades.

2.1. As formas de organização do trabalho

Achamos importante considerar este aspecto porque ele condiciona o processo de conhecimento que tem vez nas diversas atividades de EP. Quer dizer, ele possibilita ou impede que, nesse processo, as camadas populares desenvolvam o conhecimento que alimenta e dá força à sua história de resistência e de luta.

Mas o que estamos entendendo por formas de organização do trabalho?

Em cada atividade educativa, os seus participantes (grupos populares e agentes) têm sempre uma forma de organizar internamente o seu trabalho. Se é um curso de Bíblia, por exemplo, os participantes definem se há necessidade de grupos de recreação, de secretaria, de avaliação, de coordenação, de limpeza do local, etc.; definem como escolher os responsáveis por essas tarefas, se vai haver rodízio, etc.

Ora, consideramos que quando organizamos o trabalho de uma atividade educativa estamos, simultaneamente, criando mecanismos de distribuição e exercício do poder naquela atividade.

A questão não é simples. Vejamos alguns pontos:

- a. Nem sempre é fácil perceber se o modo de organizar um trabalho está reproduzindo ou não o tipo de relações de poder dominantes em nossa sociedade.

Tomemos um exemplo. Em algumas atividades de EP, o trabalho está organizado em grupos de base, animadores e agentes — sendo que aos agentes cabe formar e orientar os animadores e estes, por sua vez, devem orientar as discussões do grupo de base.

Temos então uma organização do trabalho onde o poder está distribuído e é exercido de cima para baixo: o agente fica com o poder de formar e orientar diretamente os animadores e, através destes, os grupos de base.

E como dizíamos, a forma de organizar o trabalho condiciona diretamente o processo de conhecimento que se realiza em tais atividades educativas: no caso, será um processo onde as prioridades e as formas de pensar do agente é que estarão orientando as discussões e decisões dos setores populares. E isso ocorre mesmo se não é esta a proposta do agente.

Ouvimos uma vez a seguinte observação do animador de uma CEB onde o trabalho está organizado nos moldes acima:

"Eu não acho boa essa organização do trabalho. Em primeiro lugar, uma coisa é eu contar aos companheiros (do grupo de base) como foi a reunião com os agentes ou como foi um encontro de animadores. Outra coisa é eles mesmos poderem participar, cada vez um, dessas reuniões e encontros, conhecerem aí outros companheiros, conversarem, trocarem experiência... Quer dizer, do jeito que está eu fico como o eterno privilegiado. Em segundo lugar, todo mundo tem fraquezas humanas, isto é, mesmo sem querer, a gente acaba dirigindo o grupo; e o grupo mesmo acha que eu é que sei as coisas, e fica na minha dependência... Em terceiro lugar, eu vejo que nas reuniões dos agentes com os animadores se discute umas coisas e se tira umas linhas de ação que nem sempre encaixam na realidade do nosso grupo de base. E aí? eu vou ter que convencer as pessoas do meu grupo a fazerem e discutirem coisas que surgiram da realidade de outras pessoas?..."

Um outro exemplo mostra alguns equívocos que, na melhor das intenções, nós cometemos. É o seguinte:

Na tentativa de encontrar formas mais democráticas de distribuição e exercício do poder, os agentes de um curso profissional discutiram com os alunos (operários) que estavam terminando o curso a questão da seleção dos novos alunos; e propuseram que no período seguinte, os próprios alunos antigos assumissem a seleção. Mas, uma vez selecionados os novos participantes dos cursos, os alunos antigos disseram aos agentes:

“Olha, vocês estão jogando nas nossas costas uma responsabilidade que é de vocês. Por que é que em vez da gente cumprir essa tarefa antipática de selecionar alunos, vocês mesmos não vão lá?” Com essa “chamada”, os agentes perceberam que estavam confundindo democratizar o poder com delegar responsabilidades que seriam suas. Em consequência, para os alunos novos, os alunos antigos apareciam como representantes da “autoridade do curso” (agentes), e não como companheiros operários que, naquele momento, estavam juntos num mesmo aprendizado profissional. A partir daí, os agentes mudaram a forma de organizar o trabalho no que se referia à seleção dos alunos: passaram a discutir com os próprios alunos novos os critérios de seleção a serem adotados. Ou seja, criaram condições para que os operários candidatos ao curso exercessem o poder de decisão desde a sua entrada na atividade de EP.

b. Nem sempre os agentes e grupos populares têm autonomia para organizar o trabalho que realizam juntos. Na maioria das vezes, as atividades educativas são iniciativa de uma instituição; os agentes, portanto, são membros integrantes ou contratados da instituição. Isto significa que a organização do trabalho — e, portanto, os mecanismos de distribuição e exercício do poder — nas atividades educativas são, em geral, decididos a nível institucional (entre direção, agentes institucionais e, em alguns casos, representantes dos grupos populares). Ora, a nível institucional, o mais comum é existir uma grande heterogeneidade de propostas de EP: por exemplo, alguns agentes têm uma proposta, outros têm propostas diferentes; a direção concorda em parte com alguns, em parte com outros; os representantes dos grupos populares mantêm-se alheios a tais discursos, etc. E como as diferentes propostas levam, entre outras coisas, a diferentes formas de organização do trabalho, esta vai depender da proposta que tiver mais força dentro da instituição.

Não é o caso de entrarmos aqui na análise das relações de poder que se dão a nível institucional. Queremos apenas assinalar que:

— as decisões institucionais são um fator determinante na organização do trabalho da maioria das atividades educativas;

— se numa atividade educativa o trabalho está organizado segundo os moldes do poder dominante, dificilmente os grupos populares encontrarão nela um espaço seu: um espaço onde eles têm liberdade para se encontrar, discutir, trocar experiências, pensar juntos como levar adiante a sua luta.

c. Na maioria das atividades educativas, os próprios grupos populares, de início, tendem a achar que o poder de decisão e de iniciativa no trabalho deve ficar mesmo é com os agentes.

Isto — e também os pontos considerados anteriormente — evidencia a necessidade de fazer dessa questão um assunto que integra o próprio processo de conhecimento que se dá nas atividades de EP. Esta discussão pode inclusive ajudar a esclarecer e a utilizar mecanismos de distribuição e exercício do poder que incorporem a experiência e a crítica das próprias camadas populares participantes das atividades de EP.

Algumas questões que, entre outras, nós considerariamos para analisar este aspecto, seriam as seguintes:

- *Em que medida a organização do trabalho nas atividades educativas está utilizando ou não mecanismos de distribuição e exercício do poder que, no fundo, levam a um tipo de poder onde alguns pensam e decidem o que os outros devem pensar e fazer?*
- *De que modo as formas de organização do trabalho estão influenciando no processo de conhecimento que se realiza na atividade educativa? São formas que possibilitam ou impedem que as discussões e decisões sejam direcionadas pelos grupos populares?*
- *Que limites e possibilidades a instituição oferece para a criação de uma organização do trabalho que concretize relações de poder não-dominadoras?*
- *Em que medida a organização do trabalho é discutida, questionada, reformulada pelos próprios grupos populares?*

2.2. O processo de conhecimento

Retomando e completando o que dissemos anteriormente: no espaço de cada atividade educativa, orientado por uma proposta de EP e condicionado pelas formas de organização do trabalho, realiza-se um processo de conhecimento do qual participam camadas populares e agentes.

Chegamos assim ao aspecto final que, a nosso ver, devemos analisar numa prática de EP: o processo de conhecimento.

Não é por acaso que este é o aspecto final. Como veremos, ele incorpora todos os demais aspectos.

Quando dizemos, em nossa proposta, que não se trata do agente direcionar o processo de conhecimento que se realiza nas atividades de EP, não é por uma questão pedagógica. É por uma razão *política*: se o que buscamos é que as camadas populares reforcem e exerçam o seu poder de decidir e conduzir as ações de transformação da sociedade, então é necessário que este mesmo poder seja exercido também na prática de EP. Por quê? Porque é decidindo e conduzindo suas próprias discussões que as camadas populares poderão desenvolver os conhecimentos que dão força ao seu poder de transformar a sociedade. Ou seja, o *conhecimento elaborado* na prática de EP será ou não um instrumento de poder das camadas populares dependendo do modo como se deu o *processo de conhecimento*.

Daí a importância de procurarmos analisar como este processo está sendo concretizado em cada atividade de EP.

Para isso, vamos considerar os seguintes elementos:

- a. o ponto de partida das discussões
- b. o seu encaminhamento
- c. o material didático usado para ajudar as discussões.

a. O ponto de partida das discussões

Quando um grupo popular começa a participar de uma atividade de EP, leva para ali algumas expectativas. E estas expectativas, em geral, estão relacionadas com o tipo de atividade educativa. Por exemplo, se é um curso profissional, o que os trabalhadores esperam é aprender uma profissão; se é uma iniciativa de atendimento médico num bairro popular, a expectativa do pessoal é a de tratar da saúde; se é uma CEB, a expectativa é em torno de assuntos religiosos; etc.

Assim sendo, a expectativa inicial dos grupos populares em relação a uma atividade de EP é determinada pelo próprio tipo de atividade. E a fonte das suas expectativas é o modo como eles vêem a relação entre tal atividade e as suas próprias condições de existência: o que eles esperam é que aquela atividade vá ajudá-los, de alguma forma, a enfrentar suas condições de existência.⁶ Este é um lado da questão.

O outro lado é que estas expectativas não são isentas de ambigüidades. Tudo na sociedade contribui para que as camadas populares se julguem ignorantes e incapazes de aprender alguma coisa sem a ajuda dos "doutores". Assim, em geral, o que os grupos populares esperam de uma atividade educativa é aprender com quem estu-

⁶ Algumas vezes o tipo de atividade é decidido pelos agentes; outras vezes resulta da iniciativa de setores populares locais. Em qualquer dos casos, supomos que a expectativa dos grupos populares em relação a uma atividade de EP está ligada à própria atividade.

dou, é apropriar-se do conhecimento "estudado" do agente para poder se virar melhor na vida.

E aí surge a questão que interessa para nossa análise do processo de conhecimento: em que medida e de que forma as expectativas dos grupos populares são levadas em consideração? Ou seja, quem dá o ponto de partida das discussões?

Para compreender melhor o alcance político dessa questão, vamos considerar três modos diferentes como ela tem sido respondida na prática:

1º) A relação que o agente faz entre a atividade educativa da qual ele participa junto com o grupo popular e as condições de existência dos setores populares locais é uma relação não-dialética: para ele, a atividade é basicamente reforçadora dos interesses dominantes no sistema.

Tomemos o exemplo concreto de um curso profissional. Para este agente, o aprendizado da técnica é fundamentalmente um meio de promoção individual do trabalhador e de barateamento de mão-de-obra. Isto é, o agente supõe que o conhecimento da técnica não alimenta em nada a história de luta e resistência das camadas populares.

Assim sendo, ele não vai dar importância — ou vai apenas tolerar — as expectativas dos trabalhadores em relação ao curso profissional. Este será apenas um meio de atrair e juntar o pessoal; uma vez conseguido isso, o importante será convencer os trabalhadores de que o aprendizado técnico não basta e de que é necessário eles se ocuparem de outros assuntos mais prioritários para a sua luta. Daí a condição para matricular-se nas matérias técnicas é que os trabalhadores participem também de outras iniciativas promovidas no curso: aulas de história, aulas de CLT, jornal, etc.

O exemplo pode ser ampliado para inúmeras outras atividades como CEBs onde, por influência do agente de pastoral, os grupos populares acabam constrangidos de rezar o terço ou de cultuar e discutir os santos de sua tradição; ou como grupos de teatro onde o prioritário não é a expressão artística da história das camadas populares, e sim a expressão de mensagens que o agente julga conscientizadoras; etc. Em todos os casos, as expectativas dos grupos populares em relação à atividade educativa estão sendo desvalorizadas e postas de lado. Os assuntos e questões que dão o ponto de partida da maioria das discussões não surgem destas expectativas, e sim das prioridades do agente.

2º) O agente está preocupado, fundamentalmente, em responder às expectativas que os grupos populares têm em relação à atividade educativa. Mas o que são, para ele, as expectativas

dos grupos populares? Como dissemos, em geral, o que estes grupos esperam de cada atividade educativa é aprender ali alguma coisa que os ajude a enfrentar suas condições de existência. E aprender, para eles, significa aprender com quem “sabe”.

Este agente, então, procura responder exatamente a isto. Num curso profissional, o seu programa de aulas consiste em transmitir aos trabalhadores os seus conhecimentos técnicos; num grupo de reflexão bíblica, ele apanha a Bíblia e vai lendo e explicando ao pessoal tudo o que ele sabe sobre o assunto; numa reunião de bairro, ele elabora a pauta de discussões e aponta as questões a serem discutidas; etc.

Ou seja, por um lado, este agente está preocupado em que os grupos populares discutam aquilo que eles mesmos esperam discutir. Mas por outro lado, ele não está preocupado em indagar de que discussão se trata: é de uma discussão na qual as camadas populares valorizam e desenvolvem o seu próprio conhecimento? O problema é que, ao não fazer tal indagação, o agente acaba reforçando um aspecto escondido nas *próprias expectativas* dos setores populares: o aspecto deles desvalorizarem tanto o conhecimento que já possuem, quanto a sua capacidade de desenvolver suas próprias formas de explicar e enfrentar as coisas.

Neste caso, o grupo popular apenas enuncia quais são suas expectativas em relação à atividade educativa. Mas o ponto de partida das discussões é dado pelo conhecimento do agente, pelo seu modo de compreender e organizar os assuntos, de selecionar e formular as questões, etc.

3) O agente está preocupado em compreender a relação entre o tipo de atividade educativa e as condições de existência das camadas populares. Ele se indaga: em que sentido um curso profissional, uma reunião de bairro, uma CEB, um grupo de teatro, etc., alimenta a história de luta e resistência das camadas populares? Em relação ao curso profissional, por exemplo, ele percebe que, de um lado, o desenvolvimento tecnológico hoje é uma iniciativa do pólo social dominante — que monopoliza o conhecimento técnico e o usa como meio de exploração dos trabalhadores; mas percebe que, de outro lado, a experiência vem mostrando que, para os trabalhadores, o maior conhecimento e o maior domínio sobre a técnica os ajuda a desenvolver a luta de resistência e de transformação de toda a sociedade.

“Quando o trabalhador é um profissional competente, já começa a criar problema para a firma”, dizem diversos operários.

Esta preocupação do agente, em compreender a relação entre o tipo de atividade educativa da qual ele participa e as condições de existência dos setores populares, ajuda a que haja uma sintonia entre o que *ele* espera desenvolver naquela atividade e o que os *próprios grupos populares* esperam dela. Mas este agente está preocupado também com o outro lado das expectativas dos grupos populares: o lado de desvalorizarem os seus próprios conhecimentos e os seus modos de formular questões, o lado de valorizarem o saber “estudado” como meio de subir na vida, etc.

Ele trata então de possibilitar que o grupo popular se volte para explicitar, discutir, questionar, reformular ou confirmar as suas próprias expectativas. Ele discute com o grupo popular sobre o conhecimento e o aprendizado em nossa sociedade e sobre os limites do seu próprio conhecimento “estudado”.

Voltemos à nossa indagação: em que medida e de que forma são consideradas as expectativas dos grupos populares? Quem dá o ponto de partida das discussões?

A questão não é o agente se acomodar passivamente às expectativas iniciais dos grupos populares. Não é também decidir por estes grupos quais devem ser as suas expectativas para que a sociedade se transforme.

A questão é que os assuntos, as preocupações, as dúvidas que dão o ponto de partida de cada discussão brotem das expectativas dos grupos populares. E que eles compreendam que o fato de serem eles — e não o agente — que dão o ponto de partida não se deve a uma “bondade” do agente. Deve-se a que, naquela atividade de EP, o processo de conhecimento a ser desenvolvido é o oposto do processo que mantém as camadas populares prisioneiras e dependentes do conhecimento das outras camadas sociais. Deve-se também a que o conhecimento do agente é limitado pela sua própria condição de classe: ele conhece algumas coisas; outras ele só pode conhecer através do que a classe dominada lhe ensina.

Dentro disso, o *próprio grupo popular* tem condições de questionar, reformular, enriquecer as suas próprias expectativas. Elas não são fixas: um grupo de teatro, de CEB, de Bairro, etc., pode vir a se interessar por mil outros assuntos que ele (e também o agente) não previa quando começou a participar daquela atividade de EP.

Algumas questões que, para nós, poderiam ajudar a análise desse aspecto seriam estas:

— *Os grupos populares têm condições de expressar suas expectativas em relação à atividade educativa?*

- Procuramos compreender ou ligação estes grupos fazem entre suas expectativas e suas condições de existência?
- Em que medida essas expectativas são discutidas, questionadas, reformuladas pelos próprios grupos populares?
- O ponto de partida das discussões surge das expectativas dos grupos populares? Ou seja, quem escolhe os temas e formula as questões para as discussões?

b. O encaminhamento das discussões

A questão aqui é saber se o encaminhamento das discussões — e não apenas o ponto de partida — é direcionado efetivamente pelos grupos populares. Para o agente, não encaminhar uma discussão não significa omitir-se de participar dela.

Vejamos algumas questões que nos parecem importantes dentro deste aspecto:

1º) Quando se inicia uma discussão, programamos dentro da nossa cabeça um “ponto de chegada” para aquela discussão? Programamos que o grupo popular chegue a colocar, por exemplo, a questão do sindicato, ou a problemática das classes sociais, ou a necessidade de fazer um mutirão para construir uma escola, ou a possibilidade de começar um movimento de Associações de Bairro, etc.?

Programar um “ponto de chegada” significa conduzir a discussão para aquele ponto. Isto pode ocorrer de diferentes maneiras. Vejamos algumas.

- Às vezes não interferimos no ponto de partida das discussões: deixamos que o próprio grupo popular escolha os assuntos a serem debatidos ali. Mas uma vez começada a discussão, tentamos conduzir a conversa para pontos que nós julgamos fundamentais.

Por exemplo, o trabalho de pastoral popular num bairro predominantemente operário levou a que um grupo de mulheres começasse a se reunir semanalmente. Da conversa nesses encontros, as mulheres foram criando laços de muita confiança e muita solidariedade entre si; chegaram a comentar algumas vezes o quanto aqueles encontros eram importantes, pois no bairro quase não havia comunicação entre as pessoas, todo mundo ficava isolado no seu canto. E o agente de pastoral também se entrosou bem nesse clima.

A certa altura das reuniões, as mulheres chegaram à conclusão que um dos assuntos que elas mais necessitavam

discutir era educação dos filhos e relações conjugais. Aí o agente ficou decepcionado: “isso não leva a nada, não tem nada a ver com a luta dos trabalhadores pela transformação da sociedade!” Mas não disse nada; deixou que este fosse o ponto de partida da discussão. Dentro de si, porém pensou: “vou tentar que este assunto seja apenas uma ponte para as mulheres chegarem a discutir problemas das fábricas, pois este é o assunto mais importante a ser tratado por mulheres operárias ou esposas de operários”.

A questão é que, com isso, o agente não se dava conta do quanto ele mesmo estava atrapalhando “a luta dos trabalhadores pela transformação da sociedade”:

- não percebia o quanto era importante para aquelas mulheres a possibilidade de saírem do seu isolamento e se encontrarem para conversar, discutir (desenvolver seu conhecimento), criar amizade e solidariedade entre si.
- não se dava conta de que a educação dos filhos é uma prática política: através dela, os pais trabalhadores transmitem — ou transformam — os valores e normas de comportamento burgueses; reproduzem as formas dominantes de relação entre pais e filhos, ou criam e valorizam outras (formas não autoritárias, etc.).
- não percebia que, ao fazer de um assunto mera ponte para chegar a assuntos que ele (que não é operário nem mulher de operário) julga prioritários, quer dizer, ao programar um “ponto de chegada” para a discussão do grupo, ele estava decidindo pelo grupo popular o que é e o que não é importante as camadas populares discutirem e conhecerem — ou seja, estava reproduzindo as relações de poder próprias da educação dominante.

- Outras vezes nós não temos um “ponto de chegada” previsto ou programado, mas achamos que o grupo popular deve chegar a uma conclusão qualquer. Dentro da nossa lógica, discussão sem conclusão não tem eficácia prática.

O problema é que os critérios de eficácia que correspondem ao nosso tipo de formação intelectual podem não ser iguais aos critérios de eficácia das camadas populares: para estas, formular e sistematizar conclusões pode não ser o seu modo de incorporar à prática um determinado conhecimento ou uma descoberta que surgiu de uma discussão.

Por exemplo, um grupo de trabalhadores começou a se reunir no salão de uma Igreja. Logo no primeiro dia, combi-

naram que aquelas reuniões seriam um ponto de encontro onde todos teriam liberdade para ir colocando e debatendo os assuntos e questões que, naquele momento da reunião, aparecessem como importantes. O agente achou a idéia muito boa, mas observou: “acho que no final de cada reunião devemos tirar alguma conclusão; no mínimo, devemos programar o que vamos discutir da próxima vez”. Aí os trabalhadores se fecharam e não responderam — resistiram passivamente a entrar na lógica do agente. E nos encontros seguintes, fizeram como haviam combinado. O agente respeitou; mas no fim de algum tempo, não resistiu e questionou: “Não entendo como é que um grupo de gente tão inteligente não chega nunca a conclusão alguma!” O pessoal riu, comentando depois entre si que esse negócio de conclusão não era necessário ali, que o importante era aquela conversa, aquela troca, aquele questionamento mútuo das experiências de luta que cada um vivia nas mais diversas situações de sua vida, aquela confiança em si mesmos e uns nos outros que ia nascendo e crescendo ali.

Concluindo, o problema é que quando um agente programa um “ponto de chegada” — ou insiste na necessidade dele — está desviando os interesses de discussão do grupo popular para os seus próprios interesses e prioridades. Está impedindo as camadas populares de discutirem assuntos que são componentes da sua vida e da sua luta. Quando isso acontece, o processo de conhecimento é conduzido, de fato, pelo agente.

Algumas questões que poderiam nos ajudar na análise desse aspecto seriam:

- *O grupo popular está conseguindo discutir aquilo que ele mesmo escolheu no início da discussão?*
- *Se, no meio do caminho, o grupo popular perceber que as questões ou assuntos que lhe interessam não são as escolhidas inicialmente e sim outras, ele tem poder para mudá-las?*
- *Estamos participando dentro do assunto que o grupo está debatendo? Ou estamos puxando a conversa para as nossas prioridades?*
- *O que já conseguimos perceber sobre a “lógica popular” de programar discussões, tirar conclusões, incorporar conhecimentos à prática, etc.?*

2º) Um outro ponto relativo ao encaminhamento das discussões na prática de EP é o dos participantes do grupo popular enquanto *parceiros de uma obra comum* e o lugar do agente nesta obra.

Quando falamos em discussão do grupo popular que participa de uma atividade de EP, estamos nos referindo a um tipo de discussão que permite uma criação coletiva do conhecimento popular: uma discussão onde as pessoas das camadas populares ali reunidas se questionam umas às outras, se complementam, esclarecem e desenvolvem em comum seus conhecimentos.

Um trabalhador mostrou a importância dessa questão melhor do que nós. Referindo-se às suas discussões com os companheiros de fábrica, ele disse:

“Você tem que se colocar de forma tal que a sua maneira de ver e de analisar as coisas seja percebida, seja checada com a maneira dos outros verem. Em geral todo mundo aprende a ver as coisas de uma forma bitolada, seccionada. Você sabe que as coisas se ligam por diversos ângulos, mas você não conhece todos os ângulos; então você procura que eles apareçam e sejam percebidos por todos em cada discussão que você faz. É aquela história: você coloca a sua visão, eu coloco a minha, aquele lá coloca a dele, aí são vários ângulos que vão aparecer e ser discutidos, vão somar e vão dar em alguma coisa. Então, na medida em que todo mundo passe a ver as coisas de diversos ângulos, a gente vai ter uma visão mais geral e mais completa da realidade.

E eu acredito que essa tentativa de pensar, discutir, elaborar as coisas coletivamente, na medida em que são coisas que afetam realmente a experiência da gente, é uma tentativa que eu não sei onde vai dar mas vai dar em algum lugar. Aquilo que é sentido, aquilo que é tomado pelo trabalhador como uma coisa sua, como uma coisa assim de real utilidade para si, pode não estar escrito, mas está historicamente tomado pelos trabalhadores como coisa deles, e ninguém vai destruir isso não”.

Também os agricultores referem-se a esta questão. Dois lavradores do sertão nordestino que participam de um movimento de pastoral, observaram:

- “É como eu digo, é bom mesmo a gente conversar com o povo, porque todo mundo tem uma coisa importante na cabeça. A pessoa chega... parece que é uma riqueza pra gente. Às vezes ela diz aquilo, não é nem tão consciente do que está dizendo, mas pra gente é uma riqueza!

Quer dizer, é isto que tenho encontrado muito em reunião que eu vou; é o que tem me adiantado também muito. Isto é, pessoas que diz coisas que eu fico rico. Às vezes a pessoa não é nem consciente do que está dizendo, mas a gente aqui... ouve e parece que bate, liga com as outras coisas...”.

- “Então a gente discutiu e chegou à conclusão que o grupo era um grupo que devia tomar confiança uns nos outros, e chegar ali e expor as suas necessidades, o seu problema — fosse ele

de marido com mulher ou mulher com marido, fosse de cercado que caiu... O grupo é pra dar uma consciência especialmente de confiança, é cada um chegar e ter coragem de dizer: eu estou passando por isso, isso e isso; de bom ou de mal. E todo mundo pensar junto”.

O que nós estamos querendo dizer sobre a forma de encaminhar as discussões nas atividades de EP é exatamente isso: pessoas das camadas populares tentando pensar coletivamente as coisas que brotam da sua experiência de vida.

E o agente? Como participar desse processo coletivo de conhecimento popular de modo a que ele seja encaminhado pelos próprios grupos populares? Isso não é fácil. A nossa lógica de pensar e discutir as coisas é diferente da lógica popular. Mas se o que nós nos propomos é reforçar o conhecimento e o processo de conhecimento popular — e não o nosso — o jeito é redescobriremos as nossas formas de participar.

Ela vai depender sempre do momento da discussão do grupo popular. Neste sentido, pode assumir as mais diversas formas: uma opinião entre outras, uma pergunta que pede informação ou esclarecimento, um questionamento, uma sugestão, uma informação... Pode ocorrer até que o grupo popular peça que o agente faça uma exposição sobre um assunto que queira conhecer melhor. A questão não é o agente dar ou não dar sua opinião, dar ou não dar uma informação, fazer ou não fazer uma exposição. A questão, como já referimos anteriormente, não é o silêncio do agente, e sim que a sua intervenção se dê dentro do processo de discussão do grupo popular; e que ele deixe sempre muito claro e explícito que o seu conhecimento tem limites, que muita coisa que ele conhece necessita ser refeita a partir do contato com o conhecimento popular; enfim, que ele desmistifique — na prática — o poder e a verdade que são atribuídos ao conhecimento de quem estudou.

Para analisar este aspecto, eis algumas questões que nós faríamos:

- *As discussões se dão entre, de um lado, o grupo popular e, de outro lado, o agente? Ou é um processo de discussão do grupo popular, e o agente procura participar dentro desse processo?*
- *As discussões do grupo popular são um “pensar coletivamente as coisas”? Ou ali também o seu encaminhamento é monopolizado por um ou alguns dos participantes?*
- *Em que medida nos preocupamos em não sermos considerados como “sabe-tudo”?*

c. *Material didático*

Muitas vezes o poder do agente conduzir o processo de conhecimento — isto é, impor os assuntos e a forma de discuti-los — se exerce indiretamente: através de folhetos, roteiros de discussão, historinhas, slides, etc. Esses recursos são, em geral, elaborados pelo agente ou por populares assessorados por um agente.

O problema é que, por meio do material didático, freqüentemente nós é que propomos os temas para o debate do grupo popular, encaminhamos a discussão através das *nossas* perguntas — e não das perguntas que o grupo faria — etc.

Falando sobre material escrito, alguns lavradores participantes de uma atividade de EP expressaram muito bem essa questão:

- “Eu acho importante quando o escrito é feito pela pessoa sofrida... porque ali, realmente o problema é concreto. Feito por outras pessoas, não deixa de ajudar também. Mas uma pessoa da base é que vê com mais clareza ainda, porque vive a situação do dia-a-dia, conta a dor do sofrimento que passa”.
- “É, porque aí a gente fica acreditando que é realmente verdade; o que ele escreveu é o que está se passando, é o que ele está vivendo. O livro feito por outras pessoas é muito bom, mas a gente sabe que aquele que faz, aquele que está lá em riba, ele não está sofrendo aquilo”.

Algumas questões para ajudar a analisar esse aspecto:

- *Caso exista, o material didático é elaborado por quem?*
- *O que nos leva a achar que esse material é necessário?*
A quais necessidades do grupo popular ele pretende atender?
- *O material didático alimenta o debate do grupo popular?*
Ou faz com que o grupo fique mais dependente do nosso conhecimento e da nossa forma de encaminhar as discussões?

OBSERVAÇÕES FINAIS

Deixamos para o final a observação de que este texto é antes um documento de estudo do que propriamente um artigo. Se fizéssemos tal observação no início, supomos que ela não teria a mesma força: é que feita agora, ela vem apenas reiterar o pensamento daqueles que acabaram de ler o texto...

E uma última observação seria essa: apresentamos aqui o nosso modo de apreender, explicar e trabalhar em EP hoje. Não pretendemos, nem de longe, que ele seja a verdade. Procuramos explicitá-lo o máximo possível justamente para submetê-lo ao debate e às críticas de outras verdades.

EDUCAÇÃO POPULAR: UM DEPOIMENTO

BERNARD VON DER WEID

*"Nos horizontes do mundo
Não haverá movimento
Se o botão do sentimento
Não abrir o coração".*

(Paulinho da Viola)

Este texto pretende analisar uma experiência de trabalho em educação popular: o caminho percorrido, os problemas que foram sendo colocados pela realidade e como o viver e pensar essa realidade foi modificando minha cabeça, forçando uma mudança na minha própria proposta de trabalho.

Não estou contando a história da experiência e sim a minha história dentro da experiência: a minha visão, o que fui descobrindo, o que foi se modificando na prática ao longo desse período.

Sendo o processo das coisas acontecendo o que se quer analisar, escolhi a forma de depoimento e nele privilegio a minha prática de trabalho como agente de "classe média" ¹ que sou. Ou seja, procuro analisar como as camadas populares ² reagem frente à prática do agente e como a prática, a maneira de ser e viver das camadas populares, foi sendo por mim absorvida e pensada.

Para mim, uma experiência de trabalho não pode ser apreendida considerando apenas a teoria ou as intenções que se tem. É claro que, ao analisar uma experiência, estou usando as minhas referências teóricas. Mas é no esforço de apreender o desenrolar da prática concreta que posso verificar até que ponto essas referências teóricas estão se dogmatizando ou se estão sujeitas às reformulações impostas pela própria prática.

Embora esteja analisando uma prática muito concreta — o trabalho ao longo de seis anos num bairro de periferia de grande cidade — me permiti discutir questões que foram se apresentando na prática, como por exemplo a questão do conhecimento, da linguagem, do poder, da cultura, que me pareceram as questões mais problemáticas nas relações entre elementos da “classe média” e as camadas populares.

Mas o que importa mesmo é contar um pouco como foi esse processo.

Antes de começar a trabalhar nesse bairro, nessa experiência, eu tinha começado num outro local, onde fiquei um ano: este foi o primeiro contato sistemático que tive com as camadas populares. Um ano é quase nada para um trabalho, mal dá para começar a conhecer as pessoas, ainda mais que era a minha primeira experiência. Eu fui para lá através de um padre conhecido meu. Mas no final do primeiro ano resolvi sair porque outros agentes, que não conhecia, foram trabalhar lá e, nos primeiros papos, a proposta deles me pareceu muito fechada e fora da realidade em que se vivia. Em um curto espaço de tempo a prática deles demonstrou isso. Não dava nem para conversar, e não tive outra opção: tirei meu time de campo. Esse padre, então, me deu uma carta de apresentação para outra paróquia — local onde se passou a experiência que será analisada.

Eu quis contar esta parte, anterior à experiência que vou relatar, para mostrar um pouco que já nessa época eu não aceitava de maneira alguma as propostas que já vinham prontas. Na época, a teoria que eu tinha de explicação da sociedade capitalista, da divisão em classes dessa sociedade, etc., era, provavelmente, a mesma que a desses outros agentes. Agora, a utilização que eles davam à teoria no encaminhamento concreto do trabalho, ou seja, trazer decidido o que fazer e como fazer antes de conhecer a realidade em que estão vivendo as camadas populares, evidenciava o quanto eles haviam dogmatizado aquela teoria. A razão de minha saída foi exatamente o fato de questionar aquele tipo de encaminhamento dogmático, já que resultava na prática, no concreto do trabalho, em duas posturas bastante diferentes. Eu necessitava conhecer um pouco aquele mundo das camadas populares e, para isso, precisava escutar, conversar, etc. Queria ver como é que poderia ligar — na minha cabeça — a teoria que tinha com o conhecimento que teria sobre as camadas populares. O que quer dizer que eu considerava que a teoria não determinava tudo.

Então, essa era a minha cabeça quando cheguei neste local, onde estou até hoje. Como já disse, cheguei lá através de um padre. No entanto, eu tinha optado por trabalhar ali sem ter nenhum vínculo com qualquer instituição. E isso, por dois motivos.

O motivo principal é que eu queria conhecer o pessoal do bairro, e o fato de ser visto como uma pessoa de instituição limitaria, a meu ver, a possibilidade de conhecer melhor essa população: as pessoas se relacionariam comigo já colocando esse vínculo, ou seja, tendo por referência a função que eu teria na instituição. E isso seria bastante prejudicial para o trabalho que eu queria desenvolver. O fato de não ter nenhum vínculo com instituição criava, por outro lado, uma situação difícil junto ao pessoal: “afinal, o que esse cara quer aqui; vem de longe estar conosco para quê?” Mas eu achava que isso iria sendo superado com o tempo, à medida que o pessoal fosse me conhecendo.

O outro motivo — menos importante que o primeiro — diz respeito às limitações internas que se apresentam em qualquer instituição: elas têm seus objetivos, suas normas e formas de encaminhamento próprios que norteiam as pessoas que nelas trabalham. Eu não queria, neste trabalho, ter de abrir mão de minha liberdade de propor, criar, fazer...

No início, conheci algumas pessoas através do padre e essas, quando me apresentavam a algum amigo, era como “o cara que veio ajudar o padre”; ou seja, querendo ou não, eles fizeram uma ligação com a instituição. Mas com o tempo, o fato de que eu não estava ligado a nenhuma instituição foi ficando claro.

Esse padre, pelo que pude perceber, tinha sua maneira de conceber a fé, a sua maneira de ler a Bíblia, a sua opção religiosa; ele ia fundo nas coisas que ele acreditava, ou seja, ele era bastante coerente consigo mesmo. Embora nós discordássemos em muitas coisas, ele sempre me deu apoio.

Assim, os primeiros contatos foram com pessoas ligadas à Igreja. Tinha um grupo da comunidade que se reunia aos domingos para a celebração e um grupo jovem.

Esse grupo jovem tinha um núcleo de umas 5 ou 6 pessoas — com as quais eu conversava mais — que era quem fazia, propunha, estava à frente das atividades: jornal, festas no bairro, passeios da turma, etc. Esse jornal já existia havia dois anos e era um jornal do pessoal jovem onde eles procuravam, além de falar de suas próprias coisas, manter uma ligação maior com o bairro. Faziam entrevistas com as pessoas do bairro, publicavam poesias, mensagens, curiosidades, falavam do bairro, etc. Esse grupo jovem, na época que cheguei por lá, estava numa fase de transição: algumas pessoas, por um motivo ou outro, estavam se afastando das atividades.

Então, já tinha tudo isso, e eu comecei indo tanto às reuniões desse núcleo como às do pessoal que se encontrava nas celebrações de domingo.

Eu participava dessas reuniões e, pouco a pouco, ia entrando no papo que o pessoal levava com o padre. Assim fui conhecendo e sendo conhecido pelo grupo. Aos poucos fui participando das ati-

vidades deles: das reuniões do jornal, das discussões do que se ia fazer; enfim, fui conhecendo um pouco a realidade daquele pessoal. Tinha gente que estava passando dificuldades e às vezes "soltava os bichos", falava mesmo, e isso foi permitindo um conhecimento da situação; ao mesmo tempo, fui vendo que as condições do bairro eram extremamente precárias: falta de água, esgoto, condução, enfim... barra pesada mesmo!

E nesses papos e reuniões o tempo foi se passando; e comecei a achar que devia haver uma atividade que aglutinasse mais os moradores do bairro. Pelos papos sentia que o pessoal tinha alguma consciência, mas deveria haver uma organização que atingisse um maior número de pessoas. Então, um dia nós estávamos reunidos e eu vim com a idéia de se fazer uma pesquisa no bairro que congregasse os moradores, a fim de identificar os principais problemas. Ora, na minha cabeça o processo já estava todo encadeado, ou seja: fazia-se a pesquisa com os moradores, identificavam-se os problemas, e então eles se organizariam para resolvê-los, ou através de abaixo-assinado, ou através de comissão de moradores, e então a luta viria e com ela o aumento do nível de consciência.

Bom, aí eu fiz a proposta: *"que tal fazer uma pesquisa para ver as condições do bairro, ver como é que as pessoas reagem, como pode melhorar?"*

— *"É, pode ser"*, responderam.

O primeiro problema era o pessoal topar a idéia da pesquisa, porque se eles topassem, seria o início do processo. Para esse processo, eu achava importante e fundamental mesmo que eles assumissem o como fazer a pesquisa, ou seja, caberia a eles discutir, bolar as perguntas da pesquisa, etc. Para mim, o importante era instaurar esse processo.

O pessoal topou fazer a pesquisa: quando eu dei a idéia eles disseram que "seria bom".

Ficou combinado que pensaríamos as perguntas da pesquisa e discutiríamos na reunião seguinte. Nesta reunião, conversamos, bate-mos papo e aí eu dei um toque:

— *"E as perguntas, alguém pensou? Como é que a gente vai fazer a pesquisa?"*

O pessoal reagiu dizendo:

— *"Pois é, vamos ver, acho que é melhor deixar para a outra semana"*.

Enfim, o pessoal dizia que a idéia era boa, que eles iam fazer a pesquisa, mas na hora de concretizar, de discutir, davam um jeito de desconversar, de adiar. Eu, no começo, não percebia; eles diziam que queriam fazer a pesquisa e isso era tudo; mas, com um pouco de tempo, fui notando que tinha alguma coisa estranha.

Aos poucos, um ou outro não ia às reuniões e senti que algo realmente estava errado. Não sei quanto tempo demorei para perceber que tinha alguma coisa de errado. Então, resolvi dar um tempo, sair fora, não aparecer por lá.

Passei esse tempo em casa pensando e tentando descobrir o que estava errado. Não conseguia descobrir o que estava errado, mas sabia que tinha alguma coisa. Se era o meu jeito de encaminhar as coisas, se era a pesquisa mesmo, enfim... Dei um tempo para ver como é que as coisas iam acontecer sem a minha presença no bairro; achei que essa seria a melhor forma.

Então, passado algum tempo voltei: voltei como-quem-não-quer-nada, mas no fundo queria ver que andamento eles tinham dado ao grupo.

— *"Oi, você por aqui? o que houve que você sumiu?"*

Eu, por meu lado, dei uma desculpa qualquer mas senti que me receberam bem; ou seja, não havia um problema maior com a minha pessoa.

— *"Olha, a gente está lá no solar (uma espécie de clube, um local deles, que eles mesmos alugavam para estarem juntos), vamos lá que a gente pensou em fazer uma peça de teatro"*.

A partir daí não se toca mais no assunto pesquisa. Eu, de minha parte, porque percebi que não era por aí mesmo o caminho; e eles, porque já não queriam tocar no assunto antes e, no fundo, só discutiram porque eu é que tinha proposto. Naquele momento percebi, pela primeira vez, o peso que tem a "simples" presença de um cara de "classe média", mesmo que ele não pretenda tomar as rédeas das coisas, mesmo que esteja procurando respeitar o processo do pessoal. Foi também a partir desse momento que resolvi dar um tempo. Ou seja, de vez em quando eu passo um tempo sem ir lá, exatamente para evitar que se repita o caso da pesquisa; presença em demasia acaba interferindo excessivamente na condução do trabalho.

Aí fomos para o solar e lá estava um grupo grande; umas 15-20 pessoas.

— *"A gente está pensando em fazer um teatro"*.

— *"O que é que se quer fazer?"* falei.

— *"Precisamos escrever um texto"*.

Eu pensei com meus botões: "não vai dar muito certo esse negócio de escrever um texto". Mas eu estava com receio de interferir; afinal, a minha idéia da pesquisa não tinha dado certo...

— *"Mas um texto sobre o quê?"* eu perguntei.

— *"A situação que a gente vive aqui no bairro, no trabalho, na condução, enfim, falar um pouco da nossa vida"*.

— *"Por que a gente não representa isso de uma vez, em lugar de escrever um texto?"*

Acho que com essa proposta dei uma “dentro”, porque o pessoal topou e isso deu uma dinamizada no andamento da peça. Em vez de reunir dois ou três para escrever um texto, fomos logo representando as situações que eles queriam mostrar na peça.

Hoje, lembrando esse caso, vale a pena discutir um pouco esses dois exemplos: da pesquisa e do teatro.

Embora na época eu tivesse uma crítica quanto à utilização dogmática da teoria, na prática, a proposta da pesquisa incorria exatamente nesse erro. Isto porque, como eu disse, com a pesquisa, eu estava querendo uma organização para o pessoal que eu achava importante para as lutas *deles*. Então, estava propondo um processo de discussão para chegar a isso, ou seja, estava decidindo um caminho a partir das minhas referências e da minha lógica, com um ponto de partida e de chegada já determinados. Se eles entrassem nesse processo, ficariam fortalecidas as minhas referências, a minha lógica, a minha linguagem; ou seja, na prática ficaria privilegiado o meu conhecimento e portanto, concretamente, estaria fortalecendo o meu poder sobre o pessoal. Ora, para a realização desse processo todo que eu havia imaginado, era necessário que eles topassem a idéia.

Ao boicotar a realização da pesquisa o pessoal, na prática, resistiu ao poder que estava sendo estabelecido sobre eles e restabeleceu, com a peça de teatro, a dinâmica do processo criada a partir deles mesmos. Com isso, mantiveram o poder de decisão, criação e controle sobre todo o processo da peça, que era o que queriam fazer.

Na pesquisa, havia uma divisão entre quem decide o que se vai fazer e quem faz, o que não ocorria na peça de teatro. E o pessoal, com sua maneira de ser, não aceitou essa divisão. E eu, no teatro, participei dentro do processo deles.

É importante olhar para o processo das coisas acontecendo, porque ele vai revelando uma série de coisas que não estavam na minha cabeça. Eu não estava ali com a intenção de fortalecer o meu poder, esse não era o objetivo; mas, na prática, se a proposta da pesquisa vingasse, no fundo, eu estaria dando a condução do processo.

Um outro aspecto que acho importante realçar é a questão da linguagem; entendo linguagem como “*todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos*”.³ Na nossa cultura de “classe média”, a linguagem discursiva tende a ser a única valorizada e parece ser a única entendida; o mesmo não ocorre com a cultura das camadas populares. Ora, como o pessoal dizia que a pesquisa era uma boa idéia, eu fui em frente. Percebi então, nesse processo, que há outras linguagens que o pessoal utiliza. No caso da pesquisa, por exemplo, foi o desconversar, o faltar reuniões, enfim, o boicote mesmo.

Mas voltando ao que se passou. Eu sugeri: “*então vamos representar logo?*” E aí começamos e os diálogos iam saindo na hora.

O grupo que estava lá para fazer o teatro era grande, umas 20 pessoas: gente do antigo grupo jovem, gente do time de futebol, amigos... Todos moradores do bairro.

Esse pessoal tinha experiências de trabalho diferenciadas: biscateiro, pedreiro, pintor, metalúrgico, servente, desempregado, professora primária... Tinha de tudo e essa era uma das riquezas do grupo.

Fomos montando a peça. A gente ia representando as cenas e foi saindo naturalmente uma seqüência, uma história. Muitas pessoas participavam; cada uma ia criando de acordo com sua vivência e de acordo com sua revolta. E como não tinha texto, cada ensaio era uma peça diferente, dentro do mesmo tema.

Foram saindo os problemas: a situação em casa, o problema marido-mulher, a condução, o problema da polícia, da bebida, do jogo, os problemas do trabalho na fábrica, o cara que brigava, reivindicava, o como ele reivindicava, como o patrão reagia, os colegas de trabalho, os “puxa-saco”, o problema do mestre, do encarregado, do trabalhador que não está esquentando como nada. Enfim, a cada ensaio, foi aparecendo toda a complexidade e diversidade desse mundo dos trabalhadores. Eu então *comecei* a entrar, a conhecer esse universo que — no concreto — eu desconhecia. E por isso, querendo ou não, na peça eu tinha pouco a dizer e eles tinham muito a dizer.

Os personagens não eram imaginados. Então, se na peça havia um cara que reivindicava, era porque realmente ele era assim mesmo. Assim como, também existia na peça o trabalhador que não esquentava com nada na fábrica: “Vou brigar contra o mundo inteiro? não vou!” Ou seja, o que cada um jogava ali na peça era a sua própria maneira de ser.

Por exemplo: quem fazia o papel de patrão na peça era o padre que, por sinal, sempre dava muita força às iniciativas desse grupo embora eles não mantivessem uma vinculação maior com uma prática de Igreja. Eu fiz um figurante qualquer. Mas nos ensaios, quando o padre por um motivo ou outro não podia ir, eu o substituí. Num desses ensaios eu quase apanhei. Foi o seguinte: como patrão, eu tinha que negar os aumentos de salário que um trabalhador vinha pedir. O cara chega, em geral de cabeça baixa, e vem dialogar com o patrão:

— “*Seu fulano, o sr. desculpa mas é que estou com problemas e o salário não está dando, minha filha está doente, estou sem dinheiro, será que não dá para aumentar aí o salário?*”

— “*Olha, acho bom você voltar lá para o seu trabalho porque a vida também não está fácil para o lado de cá; eu vou estudar o caso*”.

— “*Mas, seu doutor, já é a quinta vez que o senhor dá a mesma resposta, eu estou passando necessidade*”.

— “Já lhe disse que vou estudar o caso, volte para o seu trabalho que é melhor”.

Aí o cara começa a engrossar.

— “Eu preciso de uma resposta agora, não vou mais ficar esperando a vida inteira”.

— “Ou você volta agora para a seção ou vou te despedir”.

Aí o cara foi se esquentando e eu tinha de ser durão, afinal eu era o patrão; e ele partiu para cima de mim; e era um cara forte pra caramba. Aí a moçada que estava assistindo interrompeu e tudo bem. Esse é um cara muito legal de lá, tinha chegado já meio tocado, a fim de “soltar os bichos”.

Os ensaios eram feitos com muita emoção, porque o pessoal não estava representando uma situação imaginada, eles estavam representando a vida deles. Eu sim, quando representava era pura imaginação. Só havia uma personagem na peça que, tal como foi proposto, não era propriamente fruto da vivência deles: o “operário mais consciente”. Este “operário” foi proposto por mim — apoiado por algumas pessoas de lá — a partir de uma visão teórica da transformação da sociedade. E esse personagem foi problemático exatamente porque não era fruto da vivência deles, ou seja, esse personagem tinha um discurso, uma linguagem que o pessoal não tinha. Embora o cara que fez o papel tivesse uma linguagem mais próxima da minha, mesmo ele tinha de imaginar o que seria o “operário mais consciente”, já que o discurso deste personagem não tinha nada a ver com sua própria experiência de vida.

E o que seria esse “operário mais consciente”? Seria o cara que ia discursar sobre a necessidade da união, propor determinadas formas de organização e reivindicação; enfim, era o cara que pretendia conscientizar o pessoal da necessidade de determinadas formas de luta, etc. Ora, este não é o papo da grande massa, e também não era o papo da maioria do pessoal que estava ali. Quando a gente (“classe média”) vem com o papo de organizar, é o organizar que está em nossa cabeça: ou seja, sentar, discutir, tirar uma linha de ação, como se o pessoal não tivesse uma ação ou não tivesse uma organização. No fundo, muitas vezes, o nosso organizar acaba sendo uma reprodução das formas de organização da própria sociedade que está aí.

Eu achava, naquela época, que o cara que representava o operário consciente era a figura mais importante na peça, e estava sempre conversando com ele. Eu ainda achava que tinha de dar consciência ao trabalhador para que ele então tivesse uma ação de classe. Daí, quanto mais próximo do meu discurso e das minhas referências, mais consciente seria o cara.

Hoje eu vejo, muito claro, a diferença entre o que eu considerava “organizar” e o que é organizar para a massa. O organizar da massa é algo

bastante diferente. Quando eu pensava em organizar, via uma reunião, estudos, teoria, ação. A palavra “organizar” é pouco usada pela massa, porque eles não fazem discurso sobre o organizar, eles se organizam; e esta organização se dá de forma totalmente diferente do organizar de “classe média”. Eles se organizam, por exemplo, no bar: os papos vão saindo, não precisa estar todo mundo sentado em reunião para decidir as coisas. Quando é necessário, eles fazem suas reuniões, o que não quer dizer que reunião seja uma forma privilegiada por eles. No teatro que a gente fez, eu comecei a perceber a maneira do pessoal se organizar.

Em cada ensaio, novos personagens surgiam porque pessoas faltavam e outras entravam; os papéis mudavam e n. pessoas participavam. Cada ensaio era uma peça totalmente diferente e essa foi a riqueza maior do processo. Eu tive de aprender que aquilo que considerava desorganização é que tinha levado a essa riqueza. Assim a própria palavra organizar, dependendo de quem a usa, tem sentidos bastante diferentes; se tivesse adotado no processo da peça os meus padrões de organização, os resultados teriam sido totalmente diferentes.

A medida que a peça ia sendo encenada esse “público” dos ensaios reagia e passava mesmo a assumir algum dos personagens. Por exemplo: o pessoal achava importante apresentar o problema da polícia no bairro. A cena seria assim: o policial chegava no bar e pedia o documento do cara. Começamos a encenar:

— Por favor, documento!

— Ah! eu pego ali em casa.

— Não, o senhor me desculpe mas, mãos para cima...

Aí um cara que estava assistindo gritou: “Não é nada disso! Não é nada disso! Eu vou fazer o papel de polícia”. Entrou e deu logo três pescoções no cara e o jogou no chão. “Polícia trata é assim”. E passou a ser um dos policiais da peça.

Quando a peça foi encenada para a turma do bairro, não chegou ao fim por que faltou luz. A cena do “operário consciente” — que seria a última — não chegou a ser apresentada. O importante é que o salão da Igreja — que é razoavelmente grande — estava totalmente lotado e a platéia reagia intensamente ao que estava sendo encenado.

No dia da apresentação, tal como ocorria sempre, acabou havendo uma peça diferente daquelas dos ensaios. Desta vez o cara que fazia o papel do “revoltado” — e ele estava revoltado mesmo, estava vivendo uma situação de desemprego, sem comida para dar às crianças (duas filhas) — não parou de falar. Mas não parou de falar mesmo! Era para ele dar uma senha qualquer para mudar a cena, para entrar outra pessoa, mas não houve jeito: ele não parou de falar. E botou a boca no mundo. E a gente olhando de dentro, preocupado

com o andamento da peça, depois fez críticas a ele. Mas o pessoal que estava assistindo à peça não teve o menor problema: não teve um que se levantasse para ir embora; muito pelo contrário. A peça estava falando de uma situação que não só os caras que estavam representando viviam, mas também o público. Então, esse elemento “revoltado” estava falando o que o público conhecia e este conhecimento estava ali sendo posto em comum. O pessoal reagia e prestava uma atenção muito grande. E olha que tinha desde os coroaos até criança pequena; enfim, famílias inteiras.

Depois da peça correu um vinho, salgadinhos, limão. Foi a festa! E as pessoas ficaram ali conversando, batendo um samba. A gente não ficou naquele esquema de terminada a peça discutir com o público, porque o recado estava na peça. Mesmo a peça não tendo chegado ao final não teve a menor importância porque as pessoas — por elas mesmas — ficaram ali discutindo, papeando; e em relação ao grupo que encenou, aquela tinha sido mais uma peça. Afinal a gente trabalhou seis meses e a cada ensaio tinha uma peça diferente.

O grupo que fazia a peça nunca tinha feito teatro antes e, na verdade, a grande maioria nunca tinha assistido a uma peça de teatro. É como um deles disse depois: “Quando a gente resolveu fazer teatro eu ficava pensando: como é que a gente está pensando em fazer teatro se nunca foi a um teatro? Eu não sabia o que era teatro. Foi uma vitória, porque a gente sem saber o que é teatro fez teatro e todo mundo aqui gostou”.

Esse foi, mais ou menos, o caminho percorrido para a realização desta peça de teatro.

Mas independente da peça e desse pessoal mais presente em todas as atividades, o bairro continuava com sua dinâmica, suas atividades próprias, e nessas se destacavam o futebol e o samba do bar (ou o chamado “pagode”).

Todo domingo praticamente tem futebol e, em geral, depois do jogo o pessoal vai tomar cerveja. O bar é o local onde os moradores, em geral os homens, se encontram, e é ali que se conversam coisas, se colocam avisos e se bate um samba. O que a gente chama de massa, massona, se reúne aí: tanto no futebol quanto no bar.

Eu às vezes ia às reuniões do time, mas muito raramente ia ver o time jogar. É que sempre gostei muito de futebol e de samba, mas o que acontecia é que na época eu não via o político dentro das coisas, dentro da vida sendo levada. O político era algo à parte, discursivo, fora da vida. O político era organizar, reivindicar... enfim, essas coisas. O papo político era um papo com discurso próprio, com uma teoria própria, e a vida ficava toda compartimentada, estreita, burocratizada. Eu acabava achando legal a moçada do futebol, mas não via nada de político nele.

Eu com a minha teoria achava que conhecia mais o que era a luta de classe do que a própria classe trabalhadora. E com isso podia determinar as formas de organização e atuação que eram políticas, ou seja, capazes de levar à transformação de suas condições de existência. Ora, o que eu conhecia estava distante da vida das camadas populares, e essa vida tinha uma linguagem, um dinâmica diferente da minha.

Assim, mantendo o meu conhecimento como o mais importante, acabava por só estabelecer relações com poucas pessoas, aquelas que já tinham, por um motivo ou outro, um certo entendimento do meu discurso. Ora, o que acontecia na prática era que eu acabava trazendo cada vez mais essas pessoas para o meu discurso e com isso fortalecia o poder que exercia através do meu conhecimento. Embora a peça de teatro tivesse posto mil questionamentos, eu ainda mantive, por muito tempo, o relacionamento com um número limitado de pessoas. E quando terminou o período dessa peça de teatro, eu voltei a procurar mais aquelas mesmas pessoas de antes, ou seja, no fundo, a peça foi apenas o início de um processo de questionamentos e descobertas que me faziam pensar, mas a prática não tinha ainda se alterado muito.

Eu estava descobrindo coisas por esse caminho que contei; descobertas que iam em sentido diferente daquelas que estavam sendo feitas, na mesma época, pelo pessoal com quem mais conversava. Eles estavam descobrindo um determinado tipo de discurso e sendo chamados para outras iniciativas de trabalho.

Essas outras iniciativas eram, em geral, fora do bairro. E esse grupo menor de que eu falei (4 ou 5 pessoas) foi sendo absorvido por outras discussões, outros encontros que, aliás, eu desconhecia. Fui sentindo que a prioridade das pessoas estava mudando. Alguns, eu sentia que estavam se afastando mesmo; outros ainda mantinham um vínculo maior com o bairro, sobretudo por conta das amizades que tinham, por exemplo, com o time de futebol.

Então, foi um período meio difícil, porque percebi esse envolvimento com outras iniciativas, mas eles não discutiam comigo. De qualquer forma considerava que isso era uma vivência deles. Mas a gente continuava a se encontrar, conversar, tomar um trago: enfim, eu continuei no meu processo de conhecer o pessoal, e estávamos sempre lembrando a peça de teatro porque tinha sido uma experiência conjunta muito rica.

O encaminhamento que tinha sido dado à peça fugia totalmente daqueles que o pessoal estava encontrando nas outras experiências que estavam vivendo; a peça continuava a questionar — de diferentes formas — a todos nós. Da minha parte, essas conversas e o pensar sobre a peça foram pouco a pouco corroendo as minhas teorias prontas. Isto porque, no período da peça, eu não estava só com

o pessoal que — embora fosse trabalhador — tinha uma linguagem semelhante ou próxima da minha. Ou seja, fui questionado pelo pessoal que a gente chama de massona, e foi esse pessoal que fez com que eu começasse a abrir a cabeça e entender a linguagem deles, a maneira que eles vivem a vida, a maneira que eles lutam no dia-a-dia.

Com o tempo, alguns daqueles que tinham entrado nessas outras iniciativas foram percebendo que aí as coisas estavam vindo prontas. Eles se sentiram, digamos, um pouco usados vendo que, no fundo, não estavam decidindo as coisas; as reuniões vinham prontas, os temas a serem discutidos estavam prontos, e por isso saíram bastante decepcionados com o esquema em que tinham entrado.

Só depois que eles saíram desses esquemas é que batemos um papo sobre essas experiências e isso nos aproximou muito. Outras pessoas desse grupo continuaram a seguir seus caminhos e como a atividade central deles não é mais o bairro, a gente pouco se encontra; mas quando se encontra conversa, discute, etc. O mesmo aconteceu com alguns outros que foram “tratar da vida”: estavam construindo casa, iam casar; enfim, por um motivo ou outro se afastaram. Portanto, aquele pequeno núcleo inicial dos “mais conscientes” se dissolveu.

Passado esse período, que não chegou a dispersar totalmente o pessoal, porque tinha sempre o futebol, o pagode e as amizades, resolveu-se fazer uma outra peça de teatro. Como a primeira tinha sido um grande sucesso, volta e meia a gente pensava em fazer outra.

Então o pessoal apareceu lá com a poesia do Vinícius de Moraes, “O operário em construção”. Não sei onde eles arranjaram essa poesia, mas não importa. Eu tinha achado a primeira peça fantástica, principalmente porque não tinham texto: o tema era a vida deles. E quando o pessoal chegou lá com o texto de Vinícius de Moraes fiquei um pouco de pé atrás, mas não falei nada porque o pessoal estava decidido. Mas para mim, e aí vem a percepção de como a cabeça da gente burocratiza as coisas, se tinha dado certo sem texto, para que mudar? Mas foi um novo aprendizado.

O pessoal tinha achado boa a idéia da poesia, e eu fui junto. Foi uma dinâmica tão criativa, tão desabafo, tão realidade quanto a primeira peça. Então, o pessoal começou a discutir como fazer a peça tendo um texto que era uma poesia. Depois de muito papo, eles resolveram assim: um cara lia o poema, um grupo faria a mímica do que estava sendo lido e um outro grupo, a música.

Essa maneira que eles criaram de fazer essa nova peça foi incrível, porque embora o texto da poesia tenha alguns diálogos, eles são muito curtos. A poesia é todo o processo de um operário que, olhando à sua volta, começa a perceber que tudo o que foi feito,

foi feito por operários. Então é uma poesia, digamos, reflexiva, sendo pouco adequada como texto para uma peça de teatro.

Mas o pessoal não queria abandonar a poesia, ou seja, não queria fazer ou inventar diálogos tendo a poesia apenas como tema. Porque eles se viram na poesia e vibraram quando ela foi lida lá pela primeira vez. Então tinha de se manter essa linguagem para conservar toda a emoção e força que ela tem e que bateu fundo no grupo. O que se buscou foi toda uma maneira de enriquecer a poesia, juntando outras formas de expressão como a mímica e a música. Essa para mim foi uma das coisas mais criativas que já vi.

Então, foi uma criação diferente da primeira peça. Na primeira, cada personagem foi sendo criado à medida que as pessoas iam se jogando na peça e iam desabafando a situação que estavam vivendo.

Nessa segunda, à medida que a poesia fala da vivência deles, a criação se deu no enriquecimento dessa poesia. E esse enriquecimento se deu não com uma linguagem discursiva e sim com outras linguagens como a mímica, a música, o cenário, a iluminação, etc.

Toda a parte da escolha das músicas foi muito conversada; o pessoal foi puxando música do fundo do baú e boa parte delas eram sambas feitos por eles mesmos. E iam escolhendo: “essa é para entrar nesse trecho da peça, aquela é melhor para o fim”, etc.

Assim que alguns trechos iam ficando prontos, o pessoal ia ensaiando.

Depois ficou aquele papo para decidir quem é que ia ler a poesia. Foi interessante porque se tentou várias pessoas, até eu fiz uma experiência. Mas foi unânime a decisão, porque tinha um cara que lia o texto e parecia que ele estava vivendo (no fundo estava vivendo mesmo).

Mas tudo isso é feito no meio de muita brincadeira, muita pinga, muita “desorganização”. Nesse processo, aprofundaram-se muito em mim os questionamentos que já vinha fazendo a partir da primeira peça de teatro. Ou seja, fui percebendo cada vez mais uma linguagem própria do pessoal, sua maneira de ser, suas formas de se organizar — fui vendo que o que eu achava que era desorganização, no fundo, se tratava de uma organização bastante dinâmica.

E o que acho mais sério é que foram se aprofundando os questionamentos dos meus padrões do que seria ter consciência, do que seria ter organização, etc.

Discutimos também a parte musical. Aliás, quando eu falo “discutimos” não é sentar e discutir; é ir experimentando as coisas e sentindo o que é melhor; a discussão não se dá fora das coisas em se fazendo: o pessoal vai pensando, experimentando, vai discutindo e vai decidindo.

Experimentou-se violão, cavaquinho, percussão; acabou ficando só a marcação do surdo, só aquela batida no fundo.

A peça, a poesia, como falei antes, é todo um processo em que o operário vai descobrindo todo o seu valor na sociedade e, ao mesmo tempo, tem todo o seu sofrimento aí. O fato de ter ficado só o surdo — único instrumento utilizado — fazendo a marcação, realçou todo esse lado de lamento, de tristeza; enfim, não cabia outro instrumento naquilo que o pessoal queria fazer: era o surdo e só ele.

Então, começava a peça com o surdo marcando, o cara lendo a poesia e o grupo da mímica interpretando o texto.

*“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão;
Não sabia, por exemplo,
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão”.*

Aí, parava de ler o texto, a mímica continuava e vinha um samba:

*“O negro na senzala cruciante
olhando o céu pedia a todo instante
em seu canto de lamento e saudade
apenas uma coisa, liberdade”.*

Cantavam esse trecho do samba e retomavam a leitura. E por aí vai; depois entravam, em outros trechos, sambas feitos por eles. Por exemplo:

*Há momentos de reais felicidades
em que a gente sorri de verdade
chega mesmo até a chorar
são momentos realmente muito raros
que por serem momentos tão caros
dinheiro nenhum consegue comprar
a gente vive ansioso por felicidade
mas percebe na verdade
que ela nunca vai chegar
às vezes ela convive com a gente
tão rapidamente
traz alegria na gente
para logo se afastar”.*

Assim a peça foi sendo feita. Determinadas músicas eram cantadas em coro, outras por uma só pessoa.

Na parte da mímica, o processo foi semelhante; escolheu-se um cara que fazia o papel de operário porque ele fazia o melhor. Boa parte da peça tinha iluminação feita por vela e ficou muito bonito. A peça terminava com todos cantando uma poesia da Cecília Meireles musicada pelo Chico Buarque:

*“Toda vez que um justo grita
um carrasco vem calar
quem não presta fica vivo
quem é bom mandam matar”.*

Muita gente assistiu a essa peça. Também esse trabalho marcou muito o pessoal e a mim; aprendemos muito, por ter sido um processo de criação conjunta.

Um outro aprendizado meu foi com o processo eleitoral. Enquanto no meio da “classe média” os debates eram intensos já em 77, o pessoal só foi conversar — e com descrédito — nas semanas que antecederam as eleições de 1978. É claro que a “classe média” pode dizer que o pessoal não discute porque é alienado; na prática, o desprezo com que essa política é tratada pela massa é, querendo ou não, uma resposta política.

O mesmo ocorre com as comemorações que são programadas para o 1º de Maio. A massa não sente como dela essas comemorações. Sempre quando se chega perto do 1º de Maio, os ativistas fazem um esforço danado e a massa responde a esse esforço com sua linguagem: não comparece.

Descobri no concreto como isso se passa quando fui ao bairro num 1º de Maio só para ver o que estava acontecendo. O que vi foi o pessoal nos bares conversando, discutindo, bebendo e batendo um samba.

No caso lá do bairro, o pessoal “mais consciente” disse que estava cansado de ir a essas comemorações e de ficar discutindo propostas prontas; as discussões em grupo que eram programadas tinham de chegar a conclusões que já estavam prontas desde o início.

Aí, em 1980, a gente resolveu ficar no bairro, fazendo um pagode. Foi uma festa onde se falou, se conversou, se versou nos sambas muito sobre a vida, sobre o trabalho; enfim, o pessoal se divertiu. Eles organizaram uma festa em dois dias: o pessoal fez vaquinha no bairro, comprou cerveja, fez sanduíche, tinha violão, teve samba, seresta. Ou seja, a massa assume a realização de comemorações onde ela mesma organiza e decide o que festejar.

Por isso, a meu ver, assim como no processo eleitoral, o não comparecimento da massa ao 1º de Maio é, também uma resposta política. Com essa resistência ela sai fora do jogo de poder que se quer

impor a ela estabelecendo, com sua ausência, sua forma de intervir nesse jogo.

Bom, então eu dizia, o grupo dos “conscientes” se dispersou e ficou só uma ou duas pessoas. Nós começamos a conversar mais sobre os problemas da fábrica: como era, como não era. Esse pessoal chamou outras pessoas da fábrica e íamos discutindo. Em termos de bairro não promovemos mais nada, ficávamos discutindo sobre a fábrica, movimento operário, sobre o sindicato, etc.

Esse foi, digamos, um período sindical. Eu já estava de pé atrás com essa política de sindicato, porque eu percebia que era um jogo de poder onde o operário, o peão não tinha vez; mas o pessoal resolveu viver aquela experiência, aquela política.

Eu quero deixar claro que minha cabeça, na época, estava apenas começando a mudar. Eu estava de pé atrás, ou seja, não estava com as coisas prontas; e estava querendo descobrir mais, ir mais fundo, mas não tinha nada muito elaborado. Eu desconfiava e buscava um outro caminho.

Mas foi um período importante para mim, porque uma coisa é você saber no geral como era a política sindical, outra coisa foi acompanhar a vivência que o grupo teve no sindicato. Então, as críticas que tinha se fortaleceram e se concretizaram. Foi um processo muito discutido entre nós. O pessoal, quando resolveu viver aquela experiência, entrou achando que o caminho era por ali.

Eles eram muito ligados, na fábrica, à peãozada, à massa, isso sempre foram. Nós conversávamos muito sobre a proposta que o sindicato levava ou tentava levar para a fábrica, assim como discutíamos a reação da massa frente a essas propostas.

Com o tempo foi ficando clara a distância entre o que propunha o sindicato, as brigas dentro do sindicato, a política de cúpula — onde o trabalhador comum não tem a menor possibilidade de participar efetivamente — e o que os peões pensavam. Fomos vendo que o trabalhador não vai ao sindicato claramente como um protesto — e eles explicitam isso — e não porque ele é alienado; ele não vai porque não sente o sindicato como um lugar dele.

Fomos percebendo que havia uma inversão das coisas, ou seja, os trabalhadores é que tinham de ficar em função do sindicato e não o contrário. O mais importante era o sindicato e não os trabalhadores. E olha que esse não era um sindicato tido como pelego não!

Aos poucos esse grupo foi se sentido marginalizado dentro do sindicato, já que o jogo político, a própria linguagem utilizada, tinha muito pouco a ver com a vida deles. Com isso, eles acabaram por abandonar esse tipo de atuação.

Em papos que tivemos depois, fomos vendo que esse jogo político sindical mantém a divisão entre quem faz a luta e quem “pensa” a luta. Acontece que quem *faz* a luta, a massa, não aceita essa divi-

são e por isso não participa desse tipo de jogo sindical, onde o poder fica com quem “pensa” a luta.

Algum tempo depois, a fábrica despediu, por várias razões, muitos trabalhadores e, entre eles, estava o pessoal desse grupo.

Então, começou um período muito difícil; o desemprego é uma coisa terrível: o cara faz um teste aqui, outro ali, e não consegue nada; quando muito arranja um biscate, um serviço temporário... É como eles me disseram depois: “a cabeça da gente fica confusa; embora minha esposa trabalhasse, ou seja, tinha um dinheiro que entrava, não foi fácil ficar desempregado”; “esse tempo de desemprego até deu problema com a esposa”; “eu vivia nervoso”. Alguns mudaram de profissão e até de Estado para ver se conseguiam emprego. E o pessoal vai entrando em tal situação de desespero que chega a passar pela cabeça até a idéia de fazer um assalto.

Enfim, esse período foi barra pesada; por outro lado, marcou muito porque, nessa situação de desespero, ninguém tinha condições de se preocupar em tomar iniciativas; a gente ia para um bar tomar cerveja, ficava batendo papo. Sempre aparecia alguém que entrava no papo, puxava outro, e a gente entrava nas iniciativas que os outros iam tomando, como por exemplo, festas, pagodes, reuniões, passeios, etc.

Com o fim desse período de desemprego, em vez de retomar as iniciativas das atividades, nós continuamos conversando nos bares, participando das iniciativas do pessoal e fomos percebendo o quanto nós abafávamos — por estar sempre à frente das coisas — outras iniciativas do pessoal. Ou seja, nós no fundo nos considerávamos — e eu mais ainda — mais importantes ou mais conscientes. E o processo foi mostrando que as coisas não são bem assim.

Eu, por meu lado, fui juntando na minha cabeça os questionamentos de todo esse processo, desde o tempo da pesquisa, passando pelas peças de teatro, pelo futebol, até os papos nos bares, nos pagodes; e foi se consolidando minha percepção da linguagem, da cultura, da maneira de brigar do pessoal. Consolidou-se também a idéia de que, em boa parte da minha atuação, o que tinha acontecido é que eu puxava o pessoal para a minha linguagem, para a minha maneira de enxergar o mundo. Ou seja, na prática eu tinha feito (embora a intenção fosse outra) um trabalho que, por puxar a moçada para as minhas referências, estava reforçando o meu poder. Na prática, o pessoal não aceitou isso e me fez ver que as coisas que são fortes, que resistem, que se solidificam são as coisas deles; ou seja, o samba, o futebol, o pagode, o trabalho. É aí que a vida está se passando; aprendi que, independente de qualquer discurso, de qualquer teoria, *o determinante está na vida*, nas coisas acontecendo, e ela está sempre em mutação. Como diz o Paulinho da Viola: “as coisas estão no mundo, só que eu preciso *aprender*”.

Eu digo que as coisas deles é que resistem e se solidificam porque elas estão sempre acontecendo; elas não somem e reaparecem. Elas estão sempre ali. Se for observar, quase todas ou todas as outras atividades nascem a partir daí, do samba, do futebol.

No futebol o importante, é claro, é ganhar o jogo. Mas é também importante estar junto depois do jogo, tomar alguma coisa, brincar, conversar. E é um time que não tem mais uma diretoria formalizada, porque as pessoas vão tomando as iniciativas. As regras são para todos. Por exemplo: faltou à reunião anterior ao jogo, não joga, mesmo se o cara for bom de bola. Então é uma atividade que realmente une as pessoas, com todas as brigas que possam surgir e que surgem. Hoje, essa união não fica só em torno do time, ou seja, das pessoas que vão disputar a partida. Há toda uma interação com a torcida; ou seja, há um jogo maior que ultrapassa o futebol dentro do campo; as mulheres e as outras pessoas que não fazem parte do time também têm como participar, todos fazem parte deste jogo. Quando o time joga em outro bairro, por exemplo, é uma festa, não são só os onze que vão, vai todo mundo.

E a partir daí que surgem as outras coisas, como por exemplo as festas, as feijoadas, os passeios...

Em 1979 teve uma festa que começou com o pessoal do futebol, para conseguir um jogo de camisas. Acontece que as festas nesses lugares têm muito comércio por detrás. Por exemplo, um cara resolve fazer uma festa; cobra de cada barraquinha, para que possa ser montada, uma taxa qualquer: 500 ou 1.000 cruzeiros ou mais. Só nisso esse cara faz um dinheirão, sem ter o menor trabalho. Mas lá no bairro, nego dizia: quem quiser por barraca do que quer que seja que ponha! O time vai montar a barraca de bebida dele. Agora, a única coisa é que todo mundo participe da transação da festa, fazendo as iluminações, bandeirinhas, enfim, tudo o que é de uso na festa; aí não tem ninguém como único responsável e não tem cobrança de taxa, não tem nada dessas coisas.

Em 1979, o pessoal do futebol que teve a iniciativa resolveu que o local da festa tinha de ser numa rua que era considerada barra pesada. Resolveram fazer ali para acabar com a má fama da rua. "*Vamos fazer uma festa na rua e não vai ter problema nenhum, não vai sair nenhuma briga*". E dito e feito, o pessoal mais de briga tinha como responsabilidade tomar conta da festa. E pronto, não houve um tapa na festa, não houve nada. A festa, em geral, dura o fim-de-semana todo; mas no domingo de manhã, um senhor da rua morreu e aí o pessoal terminou a festa.

Mas em 1980 teve uma festa belíssima. Tinha brincadeira para criança — corrida de saco, de ovo na colher... — tinha barracas de mil coisas, brincadeiras como coelho que sai de uma casa para outra... estas transas de festa junina. E tinha as músicas: serestas

para os coroas — "*a gente tem de deixar, tem de ter seresta dos coroas; e seresta é o maior barato*"! Discoteque: "*tem de ter discoteque porque discoteque tem muita gente que gosta, então tem que ter... por mais que eu não goste de discoteque, tem de ter*"; e o samba; o pagode mesmo. Também desta vez foi o time de futebol que fez a festa. A iniciativa é do pessoal e as pessoas vão entrando de acordo com o interesse, com o horário de que dispõem. E aí vira-se a noite para montar as barraquinhas, para montar isso e aquilo, para arranjar tudo. A rua inteira faz sopa, faz não-sei-o-que, faz feijoada e serve na rua mesmo para o pessoal que está montando a festa.

Então, toda essa infra-estrutura para montar essas festas não é feita em reunião. Se tiver, nesse período todo, 4 ou 5 reuniões é muito. E elas duram uns 30 a 40 minutos, são reuniões extremamente objetivas. Há toda uma outra maneira de organizar que, se se fosse limitar às reuniões, essas festas não saíram nunca. Então, quem tem, por exemplo, um trabalho que lida com papel, esse cara dá um jeito de arranjar alguém para fazer as bandeirinhas; se um outro é motorista, ele se vira para transportar as coisas. Enfim, cada um vai tomando iniciativas dentro daquilo que sabe fazer. Assim, é um outro tipo de organização onde todos participam, tomam iniciativas, as coisas vão sendo decididas à medida que vão acontecendo — não há o momento à parte de se decidir — e as pessoas contribuem fazendo o que sabem.

Com essas festas, com o futebol, eu era conhecido, pelo menos de vista, pelo pessoal. De alguns eu era amigo e estes, quando me apresentavam a outros diziam: "*amigo meu*". Mas, mesmo em relação a algumas pessoas que eu já conhecia, que já havia conversado, foi importante um fato que aconteceu; posso dizer que para mim foi um marco.

Eu, independente de trabalho, toco num conjunto musical, coisa de amigos, de "classe média"; e a gente toca em bailes, anima festas, etc. Então, nosso conjunto foi convidado para uma festa num bairro popular (não é o bairro dessa experiência que estou contando) e o pessoal do pagode também foi. Então, quando a gente se encontrou nessa festa, foi incrível porque nos encontramos pela música e tivemos um papo totalmente diferente. Eu até me surpreendi, porque eles já sabiam que eu tocava cavaquinho, eu estava sempre cantando samba com eles. Mas aí, eu acho, eles sentiram mais concretamente meu envolvimento com a música, com o samba, e sentiram que quando cantava samba nos pagodes lá com eles, não era por cantar, para forçar uma situação de estar junto, mas sim porque gostava mesmo. Ou seja: eu, como eles, me envolvo com a música. E depois, o instrumento é um cavaquinho, um instrumento de ritmo que está muito ligado ao samba, e aí está toda uma ligação. Aí conversamos

muito essa noite. Foi como se abrisse mais uma porta na nossa comunicação. Mil coisas foram ditas, de como eles me viam; enfim, a gente se encontrou lá por acaso e foi fundamental. Porque sempre aparece aquele pé atrás, e o pessoal não fala, observa. O jeito de falar é outro e, volta e meia, você sente que o pessoal está de pé atrás; você sente. E tem mais é que estar de pé atrás mesmo! E, depois dessa noite, quando apareço no bairro, já é outro papo.

Logo depois disso, o pessoal insistia para eu levar o cavaquinho lá, para tocar, e levei algumas vezes. Mas senti um outro problema que é a supervalorização do cavaquinho; o cavaquinho não tem muito som e aí começa uma certa repressão em cima do pessoal da percussão. E o samba aí nesses cantos é percussão; não tem de ter cavaquinho. O samba de botequim é percussão; se você enfraquece a percussão está matando o samba. Aí deixei de levar o cavaquinho.

Em 1980 nós começamos a ter uma prática diferente; esse diferente nasceu desses cinco anos que foram contados. Você não chega um dia e pára, avalia tudo e muda. A história acontecendo é que foi forçando você a mudar, você vai mudando, e chega uma época que você consegue ter mais clara uma visão conjunta do caminho percorrido.

Essa prática diferente começa agora a ter uma história; ela já existe. Isto porque me parece superado um dos problemas mais difíceis desse tipo de trabalho que é o de perceber como se dá a luta das camadas populares no concreto. E só na medida em que você percebe isso, é que você pode contribuir dentro desse processo.

Sem enxergar esse processo de luta que já existe (independente de nós, "classe média"), não conseguiremos fortalecer os espaços que as camadas populares estão conquistando, não poderemos contribuir na criação de espaços que se inscrevam no processo de luta delas. E é por manter uma vinculação com esse processo que nesses espaços elas podem criar um novo conhecimento que vem da prática de pensar coletivamente a sua própria luta.

Mas para conseguir enxergar essa luta, foi necessário ligar o "botão do sentimento" e mergulhar na vida do pessoal, perceber sua cultura, sua linguagem, sua emoção, sua sensibilidade. Com isso consegui entender que a política é a própria vida e não algo à parte. Aí pude ver, com todas as contradições e ambigüidades próprias da sociedade, todo um processo qualitativamente diferente de transformação da realidade e, portanto, um processo de criação sendo feito.

Se não tivesse mergulhado nessa cultura não seria forçado a transformar minhas referências iniciais e não conseguiria nunca enxergar essa luta concreta acontecendo; e me seria impossível contribuir dentro dela.

NOTAS

1. Por agente de "classe média" entendo as pessoas que não pertencem às camadas populares e que fazem um trabalho de educação popular — no caso, estudantes, padres, freiras, profissionais liberais, etc.
2. Vide Nota 3 do artigo anterior (p. 20).
3. Buarque de Holanda, Aurélio — Novo Dicionário, 1ª edição, Ed. Nova Fronteira, 1975.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR 1

Para analisar uma prática de educação popular

BEATRIZ COSTA

Educação popular: um depoimento

BERNARD VON DER WEID

A Editora Vozes em co-edição com NOVA — Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação lança a coleção **Cadernos de Educação Popular**. Estão previstos 2 cadernos por ano. Neste Caderno 1 temos duas excelentes produções: um documento de estudo de Beatriz Costa sob o título **Para Analisar uma Prática de Educação Popular** e uma experiência de trabalho, uma história de Bernard Von der Weid sob o título: **Educação Popular: um Depoimento**. Beatriz Costa apresenta a educação popular como prática que lida com o conhecimento das camadas populares. Conseqüentemente, torna-se prática política pois questiona o tipo de conhecimento e poder dominantes na sociedade. Com exemplos e depoimentos nascidos do trabalho junto ao povo, são descritos, com muita propriedade e detalhe, os acertos e desacertos desta pedagogia do oprimido.

O depoimento de Bernard Von der Weid é encorajador. Conta com sinceridade sua história de educação popular: um aprendizado, às vezes doloroso, ao longo de 6 anos num bairro de periferia de grande cidade: "Eu fui juntando na minha cabeça os questionamentos de todo esse processo, desde o tempo da pesquisa (proposta frustrada), passando pelas peças de teatro, pelo futebol, até os papos nos bares, nos pagodes; e foi se consolidando minha percepção da linguagem, da cultura, da maneira de brigar do pessoal. Sem enxergar esse processo de luta que já existe (independente de nós, "classe média") não conseguiremos fortalecer os espaços que as camadas populares estão conquistando...".
Leitura enriquecedora e estimulante para políticos, professores, agentes de pastoral, coordenadores de grupo, interessados em construir uma sociedade organizada pelo povo e para o povo.

ATENDEMOS PELO REEMBOLSO POSTAL

1901 1981 VOZES
80 Δ V08

1400-1