

**CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR 3**

**Conversando
com os Agentes**
AÍDA BEZERRA

**Saber popular/
Educação popular**
PEDRO BENJAMIM GARCIA

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR 3

CONVERSANDO COM OS AGENTES

Aída Bezerra

SABER POPULAR/EDUCAÇÃO POPULAR

Pedro Benjamin Garcia



Petrópolis
em co-edição com
NOVA — Pesquisa, Assessoramento
e Avaliação em Educação
1982

© 1982, 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



RECENSA-DO
DO NASCIMENTO DE
S. FRANCISCO DE ASSIS
1881-1981

SUMÁRIO

Apresentação, 7

Conversando com os Agentes — Aida Bezerra, 9

Introdução, 9

1. A pesada responsabilidade da condução do processo, 11
2. Alguns dos nossos feitos, 16
 - a) Treinamento, líderes e liderança, 16
 - b) A disciplina, a formalização e outras interferências, 21
 - c) Os códigos: letrados e não-letrados, 26

Saber Popular/Educação Popular — Pedro Benjamim Garcia, 33

Introdução, 33

Saber, 34

- a) Saberes em confronto, 34
- b) Saber popular, 38
- c) Preservar, adquirir e criar saber, 43

Poder, 46

- a) Criar poder, 47
- b) Da autonomia popular, 47
- c) Poder popular, 49

Educação popular, 50

- a) Educação popular: de que se trata?, 50
- b) O agente não sai de cena, apenas perde o papel principal, 51
- c) Das práticas educativas, 53

Notas, 56

APRESENTAÇÃO

Os dois textos que compõem este Caderno têm uma referência comum: a de que cabe aos grupos populares a definição de seus projetos. Não só porque *podem* defini-los — donde a abordagem do saber popular — mas também porque o fazem melhor do que ninguém.

Estas análises atingem em cheio o autoritarismo que se concretiza nas práticas que “fazem a cabeça” dos outros.

Dentro deste quadro geral, Aída Bezerra faz um retrospecto histórico (fins dos anos 50 e início dos 60) — que é parte de sua trajetória pessoal — abordando alguns aspectos das raízes do autoritarismo dos agentes. Neste sentido, analisa o fenômeno da formação da liderança e as finalidades e consequências dos métodos e técnicas utilizadas neste período.

Já Pedro Benjamim Garcia enfatiza as consequências do saber popular nas propostas educativas. Busca a evidência deste saber através de depoimentos de seus detentores que, segundo o autor, melhor do que ninguém podem falar da dominação, da manipulação da linguagem do poder e das regras do jogo por quem as detém e as modifica de acordo com os seus interesses.

Ambos os trabalhos, preocupados com as práticas educativas que hoje se realizam, têm como interlocutor principal o agente.

CONVERSANDO COM OS AGENTES

AÍDA BEZERRA

INTRODUÇÃO

Tem sempre alguma peça que não encaixa quando a gente caminha com o pensamento no sentido de precisar se o que se está fazendo e buscando chama-se mesmo educação popular.

Quando digo *a gente*, estou falando de uma experiência de reflexão — em cima de diversas propostas e práticas de educação popular — que não é exclusivamente minha. Diz respeito a um bom número de pessoas e grupos. O que nos torna próximos, apesar da diversificação de situações que cada um viveu, é o fato de nos encontrarmos diante de preocupações muito semelhantes.

De algum tempo para cá — e isso tem uma explicação e uma trajetória — alguns dentre nós começaram a dar ênfase ao conhecimento popular atribuindo-lhe uma importância muito grande na criação, na consolidação e no exercício de outras formas de poder não condizentes com a dominação.

A ênfase no conhecimento popular não apareceu assim de repente no céu das nossas cabeças. Houve muitas tentativas de discernimento em torno das indagações que nos surgiam do trabalho: questões de pedagogia, ou da participação, da metodologia, troca de conhecimentos, papel do agente, relações de poder na educação popu-

lar, saber popular, etc., e os interesses das camadas populares, visto que, para nós, e aí eu me incluo, a educação popular é considerada uma prática de conhecimento vinculada aos interesses das camadas populares.

A questão do conhecimento popular foi tomando cada vez um peso maior nas análises que fomos construindo. Na medida em que as relações entre o conhecimento e o poder foram se esclarecendo — se bem que ainda constatemos a existência de escuros assustadores — o conhecimento popular foi se constituindo no miolo da atividade que chamamos de educação popular.

Uma das coisas que ainda estão pouco claras é se essa prática, imediatamente vinculada a um exercício de poder, estaria contida nos limites do “educativo”. Ou pelo menos, se ela caberia no sentido em que o termo “educativo” vem sendo preenchido.

Quando se fala em educativo, visualiza-se logo uma situação, ou um processo, em que alguém ajuda um outro a fazer algo que o outro ainda não sabe; ou a apreender uma informação, uma idéia ou um comportamento que é tido como conveniente por uma das partes (o mais comum é que isso seja decidido pelo que ajuda e não pelo ajudado). As propostas e as circunstâncias variam muito, mas as referências para considerar um resultado positivo ou negativo são sempre dadas por quem ajuda.

Uma situação intencionalmente educativa me evoca, de imediato, o esforço de alguns em função de reunir condições que facilitem o acesso de outros a esse desconhecido, pouco conhecido ou pouco assimilado.

Nessa perspectiva, uma quantidade de métodos e técnicas que facilitam a concretização dos objetivos da educação foi criada e posta em prática. Uns enfatizam a comunicação, outros a dinâmica interna dos grupos, outros a didática, etc. Enfim, seriam as pré-condições para o aprendizado ou os canais de facilitação desse aprendizado. Em termos analógicos: tratou-se muito da montagem dos trilhos — cada um com a sua bitola — para deixar correr o trem da educação. E é espantoso assistir, ao longo das estações, pessoas que descem por falta de acomodações, ou sobem para percorrer um determinado trecho do percurso.

Os educadores se queixam então dessa incômoda rotatividade (ou esvaziamento do trem) nos grupos. Esse fato que os obriga a um eterno recomeçar com os que estão chegando e deixa uma certa perplexidade em relação aos que se foram.

A ênfase no conhecimento popular, e não no nosso, muda as coordenadas do problema e situa também o educador em outro lugar. Passa-se então a compreender melhor essa sensação de pouco à vontade que experimentam muitos agentes (assim como alguém que está de pé por não encontrar um assento que lhe comporte o peso).

Talvez, usando da teimosia, a gente encontre hoje algumas explicações para muitas das inseguranças quanto ao desempenho do “agente educador” (não de todos os agentes, nem todas as inseguranças e explicações).

A situação do educador no campo da educação popular não deixa de ser, de um certo modo, uma situação de inadaptação. Nesse sentido, não é para esquecer ou levar pouco a sério a insistência com que os agentes vêm tentando definir o papel do animador/educador. A insistência não me parece gratuita. Em algum lugar o sapato aperta. Essa convicção me vem de um longo caminho já percorrido — com sapato apertado e tudo — nos terrenos da educação popular e também enquanto “educador popular”.

A intenção desse escrito não é outra senão a de levar em conta alguns dos problemas que os agentes de educação popular vêm se colocando ultimamente. E como tudo tem história, vamos passear no tempo, na experiência acumulada por mim e por outros, nessas duas últimas décadas; evidentemente, com os olhos e a perspectiva na qual me coloco hoje.

1. A PESADA RESPONSABILIDADE DA CONDUÇÃO DO PROCESSO

Está aí um dos sentimentos que os “agentes educadores” deixam transparecer freqüentemente. Carregam consigo o pesadelo do sucesso ou insucesso daquele pedacinho de história. O rendimento do trabalho parece depender diretamente da sua competência, uma vez que lhes cabe a responsabilidade da condução do processo educativo.

Há sempre uma certa angústia por descobrir os erros em que se está incorrendo, e superá-los o mais rapidamente possível para não comprometer o andamento da experiência. O agente se sente permanentemente julgado e criticado pela resposta do grupo à sua proposta de atuação. Uma sensação de que a qualquer momento o barco pode começar a fazer água e que ele é responsável, não só por descobrir por onde a água está entrando, como também pelas soluções técnicas para o conserto do veículo.

Esta é uma das situações freqüentemente encontradas e vale a pena explorar os elementos que ela possa conter, no sentido de esclarecer as nossas dificuldades.

A primeira coisa que me preocupa quando me sinto envolvida pelos sentimentos descritos, ou quando me deparo com outros em situações similares, é o tanto que os problemas são assumidos em termos individuais e isoladamente. Como se os fatos não tivessem

um peso histórico, de alguma coisa que já vem sendo feita e refeita por muitos e há muito tempo. Quer dizer, a gente não pode atribuir nem assumir como responsabilidade individual, mesmo no campo delimitado da educação popular (e que não é tão delimitado assim), tudo o que já foi produzido e experimentado e que nos chegou como uma herança. Assim como ninguém em particular poderia responder pela complexidade atual dos destinos que são dados à educação popular.

Por isso é que somos levados a considerar que as diversas posições dos agentes de educação popular, em matéria de orientação, não são fruto exclusivamente das suas próprias cabeças. Admitimos que circunstâncias históricas, vivenciadas por todos nós, nos levaram a uma ou outra perspectiva de atuação, que permanecem historicamente passíveis de críticas e mudanças.

Esse ponto de partida parece fundamental para admitir como normal, e mesmo saudável, a existência e o confronto de diversos pontos de vista e modos de atuação.

Dai faz mais sentido colocar de lado o julgamento de erros e acertos, verdades e fantasias, culpas e desculpas de caráter individual, e centrar os nossos comentários numa história mais coletiva. Pensar no que se passou e que continua acontecendo; o que foi vivido e continua de alguma forma presente, interferindo, no que ocorre hoje. Assim também, olhar para o que está sendo vivenciado, enquanto experiência, como alguma coisa que é ao mesmo tempo fruto e semente; tem seus resultados imediatos mas ainda é capaz de, noutros tempos, oferecer elementos para novos resultados.

Essa perspectiva nos dá a liberdade de dar asas à nossa proposta de trabalho para medir o seu alcance de voo. Mesmo considerando-a frágil e vulnerável, ela contém a experiência de muitos e os seus resultados podem servir, de várias maneiras, a outro tanto.

Um outro aspecto que parece condicionar o desempenho dos agentes de educação popular, pesando na sua desenvoltura, reduzindo o seu espaço de expressão individual, etc., é essa, nunca revelada, referência a um modelo de mestre.

O modo como os agentes se fazem presentes nas suas experiências varia muito. Mas a gente é levado a acreditar que, numa boa medida, a maneira como ele expressa a sua relação com o grupo com que trabalha está muito vinculada a um perfil que ele se traça enquanto educador. Quando ele considera que a qualidade da sua contribuição como agente está na dependência de um permanente estado de lucidez — de pensamentos, palavras e gestos — a que ele se encontra obrigado por não sei qual o tipo de voto inerente à sua condição de mestre-educador, ele está assumindo que ele é o centro do grupo. É o espelho, o modelo, e o exemplo por excelência.

Esta referência chegou até nós por toda uma história em que a autoridade e a onisciência do mestre estava fora de dúvida, e ainda hoje não conseguimos nos livrar desse mestre que nós criticamos.

A imagem do mestre não brilha assim, por acaso, aos nossos olhos como uma estrela no firmamento. Tem uma história muito mais próxima. O seu brilho reflete toda uma ordem social hierárquica e autoritária.

O mestre é uma instituição social a quem a sociedade conferiu todo saber e um poder correspondente para transmiti-lo. Seu exercício se dá no interior de um sistema solidamente montado. Começa com as crianças numa escola primária e segue-as até a aquisição dos graus de doutores (para os que têm meios para percorrer essa longa trajetória) nas Universidades.

Então é preciso reconhecer que o mestre é uma peça fundamental ao sistema para que a ordem seja mantida e o saber controlado nos limites do conveniente. Não podemos esquecer que a sociedade autoritária foi a de ontem, e está aí, hoje, apesar de toda a maquilagem.

As crianças que fomos continuam vivas e não é fácil anular a tendência a transferir a nossa necessidade de um modelo estável. E se, na educação popular, nós assumimos o lugar do mestre, é quase impossível não reproduzir o que experimentamos e assimilamos, ou seja, a necessidade de garantir os limites convenientes da ordem e do saber.

Um ponto crucial a rever estaria, então, na relação de superioridade que se estabelece com o grupo. E a lucidez compulsória não deixa de ser uma das suas formas.

A presença de um agente, externo ou não, numa atividade dita de educação popular é uma presença conseqüente; quer dizer, ele estabelece uma relação qualquer que interfere no processo do grupo. Essa aproximação pode ajudar na dinamização de um determinado processo já existente, ou pode atrapalhar o andamento natural do grupo, ou as duas coisas. O que não consegue é ser neutra, indiferente. Isso significa que cada um dos lados — agente e grupo popular — se percebe em presença do outro.

A relação de superioridade com o grupo, qualquer que seja ela, compromete de antemão o desempenho do agente. Seja a relação de quem sabe mais com quem sabe menos, de quem é mais consciente com quem é menos consciente, de quem é mais líder com quem é mais massa, etc. Nesses casos, em geral, se o grupo não caminha na direção da expectativa do agente, a experiência é considerada tendente a um fracasso. Ou bem porque o agente acha que ele não foi capaz de conduzi-la de modo adequado, ou porque o grupo é julgado apático, alienado demais, ou pouco significativo no processo global, não valendo a pena investir na experiência ("as uvas estão verdes")/

Numa ocasião qualquer o agente termina por se atribuir uma posição funcionalmente superior à do grupo. Por exemplo: por que é que se diz, com muita frequência, que o agente está permanentemente questionado pelo processo do grupo e isso também não é igual verdade para qualquer dos componentes do grupo?

Talvez, uma das coisas mais eficientes que temos a fazer seja mesmo a de nos explicar onde se assenta a nossa superioridade. Porque, ou progressivamente nos livramos dessa "superioridade", ou não conseguiremos nos livrar desse pesado encargo de libertar uma classe. (?)

Existe uma resposta clássica: em média, na pesada estrutura dessa sociedade de classes, nós nos localizamos numa faixa superior à das camadas populares e isso condiciona imediatamente a nossa relação de trabalho com o grupo. Condiciona e revela uma mais do que clara diferença social. Vale perguntar se essa evidente diferença, por si só, invalida ou distorce o engajamento na luta. Se estamos convencidos que a nossa posição social é improdutiva, ou maléfica, no esforço para mudar as regras do jogo, é melhor não entrar no torneio.

E como este é um problema que sempre nos incomodou, já fizemos várias tentativas para resolvê-lo em momentos diversos da nossa história. Nos fins da década de 60 e começos da de 70 alguns, mais convictos e corajosos, experimentaram o caminho da identificação com o povo. Morar onde os populares moravam, trabalhar nas mesmas tarefas, viver como eles, ser enfim um deles. O mais difícil, me parece, foi a tentativa de pensar como eles e partilhar, em toda a profundidade, dos mesmos valores culturais.

A origem de classe não é algo extirpável. A nossa decisão pessoal não apaga uma história, uma vivência. E, no fundo, o que está em jogo não é a *minha* origem de classe e sim o estabelecimento de outras normas de convivência, um outro exercício de poder cujas possibilidades residem na experiência da classe trabalhadora.

Ao mesmo tempo, a nossa posição de superioridade conferida pela estrutura de classes da sociedade nos oferece um arsenal muito capaz de interferir no dinamismo dos acontecimentos. Não por causa da genialidade das nossas inteligências mas pela parcela de poder de que dispomos no interior da sociedade. Essa herança pode ser empregada a serviço do que decidirmos: ou na manutenção das normas vigentes ou na transformação das relações que garantem essa estrutura.

A nossa participação pode ser muito significativa na medida em que fortalece muita semente nova ou desocupa o terreno para que muita coisa plantada tenha espaço para crescer. Tendo muito claro que, independente ou apesar de nós, as camadas populares levarão

adiante o seu confronto com o sistema. Ele está inscrito nas bases de sustentação dessa sociedade e nós não estamos lá.

Melhor dito: se a gente subordinar a nossa "superioridade", tentar neutralizar a nossa vocação de condutores da experiência popular, deixando a palavra e a vez para os que estão vivendo mais de perto o confronto, quem sabe, os termos da nossa contribuição ficariam mais claros porque passariam a ser explicitados por quem de direito.

O que quero dizer é que o fato de se ter, mais ou menos, claro qual o lugar que ocupamos nesse determinado sistema social, e as implicações que daí decorrem, pode render um comportamento positivo e não uma determinação que imobiliza a nossa ação em favor de uma outra estrutura social.

Existe um sim e um não nessa vivência e importam os dois lados. Um lado que consagra a ordem de coisas vigente, e outro lado que a contesta e tenta engendrar o novo. Quer dizer, um lado reprodutivo e um lado criativo. Não vejo, no entanto, outra forma de discernir o criativo e o reprodutivo que há em nós senão numa experiência de confronto com o que há de criativo e reprodutivo na vivência das camadas populares. Esse não é um exercício intelectual, como num exame de consciência, onde se tenta separar o bem e o mal. É na participação de um processo em que os elementos vão sendo experimentados, analisados e tomando consistência.

Está visto que o nosso problema não se resolve fazendo um voto de adesão à luta dos pobres e oprimidos, como se assim a nossa inserção social pudesse ser alterada. Essa disposição conta, mas não é suficiente para aclarar o caminho da nossa prática. Um pouco de observação crítica em cima do que já foi feito em matéria de educação popular, em nome da autonomia e libertação da classe trabalhadora, é algo que poderia nos ajudar bastante. Sobretudo aqueles que já atravessaram momentos distintos da nossa história, acreditando nesse tipo de trabalho, teriam condições de emprestar a sua contribuição. Acho que essa é uma tarefa à nossa altura porque se trata da nossa prática. Ninguém poderia fazer isso tão bem quanto nós mesmos.

Talvez esse seja um bom ponto de partida para colocar a nossa "superioridade" política alguns degraus abaixo do que normalmente nós a assentamos. Daí a gente poderia encontrar um melhor emprego para a nossa mão-de-obra na construção dessa nova convivência. Ficaríamos até um pouco mais aliviados sem essa responsabilidade de engenheiros ou mestres-de-obra do processo social.

2. ALGUNS DOS NOSSOS FEITOS

Não dá para recuperar todo o desenrolar da educação popular em nosso país. Primeiro, seria necessário conhecer tudo o que ocorreu nas diversas épocas; o que não é o meu caso. Segundo, porque este é um país extenso e por demais variado para que se possa generalizar as ocorrências da educação popular, mesmo as que se deram numa mesma época.

Fica, porém, um desafio permanente: a necessidade — além de todos os estudos que já se fizeram até hoje — de estender, aprofundar, revolver este tesouro histórico para reaprender conosco mesmo. Isso com os olhos e o afincado de quem precisa desses resultados para uso.

O que foi feito por muitos, o que já fizemos tempos atrás, hoje se mantém presente, de alguma forma, em nossas experiências, como fruto de uma árvore já adulta. E tudo nos interessa muito de perto: seja o que foi confirmado, seja o que foi rejeitado.

Vamos criticar um trabalho compartilhado por muitos nas mesmas conjunturas políticas e no qual se buscou concretizar alguma coisa de válido, de inovador. Não esquecendo, porém, que os que agora têm o privilégio de olhar para o passado com certa distância, ou os que têm menor comprometimento porque não estavam lá, poderiam ter, do mesmo modo, cometido os enganos, insistido nas distorções que ocorreram nessas épocas, ou participado das grandes descobertas que são hoje de uso generalizado.

Para esta conversa não me pareceu importante insistir numa precisão cronológica dos acontecimentos. Lembramos, só de passagem, algumas referências que ajudam a localização no tempo. Preferimos nos deter e explorar algumas práticas escolhidas aleatoriamente, por causa da riqueza de elementos que oferecem — e por estarem ainda muito vivas em nossos dias — e, assim, comentá-las com a experiência de ontem e de hoje.

a) Treinamento, líderes e liderança

Durante muitos anos nos embalamos na eficiência desses fenômenos: liderança, alguma coisa semelhante a elite (a palavra não é nossa: leadership*); treinamento de líderes, um aprimoramento das capacidades dessa elite; e exercício da liderança, a ação de con-

* Nota: a palavra é inglesa. Leader: chefe, regente, guia, condutor. Leadership: chefia, comando, condução, etc.

O seu uso no Brasil, como parte do vocabulário dos educadores sociais, foi introduzido com a influência da extensão rural norte-americana no começo da década de 50.

duzir os liderados. Donde: liderados no fim da fila. E para os que não quiseram entrar na fila: marginais do processo. E quem treinava? Nós, os educadores sociais da época (fins de 50/comoço de 60), com todas as regras de participação que nos pareciam inovadoras. Gente encarregada de todas as tarefas: recreação, administração, saúde, limpeza, etc. Equipes para todos os encargos. Chegamos mesmo a fazer treinamentos em que os líderes participavam da formulação do conteúdo.

O que faltava? Eles interferiam no conteúdo, na administração, na coordenação, em praticamente tudo (só praticamente). Se assim era, só uma coisa a gente não se perguntava: o porquê da nossa presença, uma vez que já quase nada havia que não fosse assumido por eles. Em alguns casos, se pensava que era mesmo para garantir a ligação de dependência deles com a instituição que patrocinava o programa; a articulação entre o desempenho dos líderes nas suas respectivas áreas e a nossa proposta de trabalho. O programa de ação, no entanto, nas suas grandes linhas, já estava previsto. Na verdade, nós preparávamos os quadros de execução.

Treinamento é uma palavra que nomeia uma prática. Em princípio, significa exercício preparatório. Mas o que se pode observar é que essa prática não tomou uma direção uniforme. Os questionamentos foram surgindo, foram se acumulando, incomodando. E o que se verificou, depois de algum tempo, é que debaixo da mesma nomenclatura se passavam coisas diferenciadas.

Para muitos, o treinamento permaneceu como um momento preparatório. Outras experiências, no entanto (como as de animação popular do MEB), caminharam para a valorização e estímulo da vivência popular. O momento, aí, não seria simplesmente preparatório, mas seria também uma ocasião em que o conhecimento e o poder do grupo se exerciam; se bem que dentro do espaço permitido pelos condicionamentos institucionais. De qualquer modo, começar a exercer é muito diferente de ser exercitado, treinado. Acho que essas experiências deitaram as suas sementes e muita gente colheu.

Desde então, nós temos criticado muito os resultados dos treinamentos. Isso porque fomos pressionados, pelos inúmeros exemplos dos excelentes líderes que foram desalojados do seu mundo e buscaram o nosso. Os que perderam a sua linguagem, a sua aceitação no meio, encantaram-se com a nossa imagem de poder e de saber, tentaram a nossa semelhança e se institucionalizaram. E também nós começamos a recusar o uso da liderança (reconheçamos, tratava-se mesmo de uso). Qual o “educador popular” da década de 60, ou mesmo de antes, que não tem na sua memória a história de alguns líderes que ele promoveu a subagentes “a crédito supervisionado”?

O nosso engano talvez tenha sido o de centrar as nossas críticas no treinamento, em busca de uma fórmula que não fosse manipuladora. Daí uma enorme utilização de métodos e técnicas. Hoje, tenho a impressão de que o núcleo das nossas indagações é o fenômeno da liderança propriamente dita.

O fenômeno existe. Alguém que, de uma maneira ou de outra, exprime o projeto de muitos. Alguém que passa a ser confiável por uma grande afinidade de pensamento e de proposições. Ou que tem uma aptidão específica que lhe confere um papel na realização do projeto de muitos. Isso, porém, não lhe dá direito a uma faixa permanente de "honra ao mérito". O seu desempenho, que pode ser constante ou ocasional, vai depender do que há a ser feito, do que o grupo ou a massa considera necessário para o andamento do seu projeto. Portanto, do que está em jogo.

O fenômeno existe, sim. Mas é possível que não seja o caso de continuar a chamá-lo de liderança dado que o próprio conteúdo da palavra (condução, comando) não exprime o que realmente está se passando. A palavra liderança tem uma forte conotação de uso, de utilização do fenômeno: os que são bem aceitos, ouvidos, serão utilizados para garantir a realização de projetos em cuja concepção, muitas vezes, eles não tiveram nenhum papel.

Portanto, liderança não é uma palavra isolada. No seu contexto, ela faz parte de uma compreensão da sociedade em que a hierarquia de líderes e liderados é fundamental para que as coisas funcionem. Uns são guias e outros guiados. Os guias são mais importantes, têm mais reponsabilidade, merecem mais atenção, são mais beneficiados, portanto. Os guiados, sem os guias, certamente estarão desgarrados, arriscam se perder. Os guias são então necessários para manter o rebanho sob controle. Mas uns guias supõem sempre outros, em nível superior, que os comande. Senão, tudo isso não teria lógica. E quem guia o comando supremo? Enfim, haja hierarquia de poder em toda essa escadaria onde as pessoas passam a ter significação segundo o grau de comando que exerçam.

O sistema fez, do que seria a expressão de uma trama social, um trampolim. A credibilidade depositada em pessoas e grupos foi transformada em recurso de persuasão e manipulação. Assim, os termos da equação foram invertidos pelos que tiveram o poder de invertê-los.

O que consideramos que vale a pena, mais do que nunca, é analisar na prática a expressão dessa ocorrência. A nossa tendência seria a de acreditar que alguém que se identifica, assume e expressa as aspirações do meio a que pertence construiu essa afinidade numa história comum. E, assim sendo, o grupo que empresta a sua credibilidade a alguém permanece com o poder de desautorizá-lo. Isso quando constata que essa afinidade foi quebrada, ou então quando aquela proposição para a qual o indivíduo (ou a comissão) era manda-

tário já não está em jogo. O que estou querendo dizer é que não penso que exista esse alguém personalidade tipo "A", superdotado, porta-voz permanente ou inteligência vitalícia do grupo. O que existe é uma vivência e a expressão dessa vivência. E qualquer tentativa de dissociar a expressão de sua procedência desautoriza, necessariamente, a sua validade.

Decorre daí a impressão de que, alimentando uma prática de treinamento de líderes, estamos fazendo exatamente o contrário do que temos em vista. Estamos deslocando o indivíduo de suas raízes, tentando estratificar o que é dinâmico, desautorizando o grupo e, em alguns casos, aprofundando uma situação de dominação. Mas o pior mesmo é que terminamos por tentar inserir os indivíduos e os grupos na escala hierárquica que garante o funcionamento desse sistema; o nosso "sistema de educação" reproduz essa hierarquia: nós, eles e o grupo.

E então, como respeitarmos a dinâmica das coisas sem abdicarmos da força de nossa intervenção? Quer dizer, sem abdicarmos do controle do desempenho político dos grupos populares? Aí é que reencontramos um dos fios da nossa meada: a questão não é simplesmente "educativa" ou "pedagógica", nos termos em que comumente é abordada. A questão é essencialmente política. Trata-se do uso do nosso poder e do uso do poder dos grupos populares.

A nossa história "educativa" foi muito marcada por uma não confiança — é diferente de desconfiança — na maturidade política dos grupos populares e uma confiança maior, mesmo que submetida a revisões, na nossa capacidade de propor os caminhos. Em meio a toda nossa humilde superioridade nós sempre estávamos reunindo condições para legitimar a nossa posição de vanguarda junto aos populares.

Existe uma real distância entre o papel de porta-vozes da transformação e a vivência de um processo de adesão às transformações que estão existindo. Distância entre se sentir o ponto de partida, ou o detonador das mudanças, e viver a inserção num processo que não é gerido por nós.

Porque, para ser coerentes, quando a gente emprestava força a uma linha de porta-vozes, de condutores (líderes, liderança, personificação da linha correta) da dinâmica popular, a gente acreditava que por essa via, no mínimo, se daria a divulgação, a vulgarização, da necessidade de transformar a sociedade. Necessária, na conjuntura política da época, se fazia a mobilização de um esforço de mudança. Ampliar uma palavra de convocação para aqueles que não estavam (pareciam) na luta por falta de convite. Enfim, atrelar, marchar juntos. Todos acordados, mobilizados, dinâmicos, mas controlados do alto das pirâmides: por diretrizes sábias, por conteúdos

“conscientizadores” e pelo sistema hierárquico através do qual circulava o poder no interior (e no exterior) das instituições.

Na medida em que o enfrentamento de forças se foi definindo, num quadro político muito complexo como o que se esboçava nos primeiros anos da década de 60, as instituições que eram as nossas bases de atuação revelaram mais claramente as suas contradições. Apesar de saber teoricamente que elas não se autodeterminavam, na prática, a dinâmica dos acontecimentos foi tornando patente os limites que as instituições comportavam, interna e externamente. Basta se deter um pouco na história do MEB, do MCP, da ANCAR, etc.

Mas, como sempre, a gente vive na barriga de uma história e só pode enxergar o que fica dentro do nosso ângulo de visão. Portanto, é mais fácil, hoje, tirar um aprendizado da nossa própria experiência: o que e por que não dá mais para repetir. A gente pode reclamar que desse modo nós ficamos sempre atrasados, aprendendo depois. E não é vivendo que se aprende?

Hoje, por exemplo, não dá para ter segurança de que só nós temos as melhores idéias sobre os caminhos que as camadas populares devem percorrer para superar os impasses da dominação. Foi se descobrindo às custas de muita experiência, muito fracasso aparente, muita reflexão, que o conhecimento popular tem um peso. E que a expressão, a crítica e a expansão desse conhecimento é mais importante na afirmação de uma outra qualidade de poder do que a simples apreensão do conhecimento que nós considerávamos conveniente. Isso não coloca o nosso conhecimento à margem do processo mas reorienta o seu uso, cria outras referências para o seu aproveitamento e outras condições para a sua crítica, transformação e expansão.

Não dá mais para colocar as pessoas a serviço das nossas propostas, arcando com toda a estrutura de relações de poder que isso pressupõe. Se o problema está justamente no tipo de relações que são vivenciadas no interior do processo, como nós vamos fortalecer uma transformação? Reproduzindo os vícios dessa estrutura? Conduzindo, tendo a última palavra, normatizando os comportamentos, vendendo verdades, enfim, ocupando os espaços sobre os quais nós, virtualmente, temos o poder de controle? Em última análise, tentando condicionar os grupos às nossas possibilidades e interesses?

Pressupor uma atuação com base em líderes, liderança, etc., não tem vez numa perspectiva de expressão e autonomia dos grupos populares. Nem que isso tenha sido batizado hoje com outros nomes: encontros, seminários, assembléias de agentes, de animadores, de coordenadores de base, etc. As relações que são vividas nesses momentos é que definem a qualidade do trabalho, para onde ele está levando. E bom perguntar-se sempre: quem tem a palavra? Quem tem o controle do processo? Quem coloca a sua vivência, quem tem

a crítica em primazia? De quem é o espaço, o tempo e os gestos? Em que bases o poder é exercido? Porque, dependendo desse terreno, a qualidade da planta será mirrada ou vigorosa. E nós cresceremos juntos ou não.

b) A disciplina, a formalização e outras interferências

Educativo e disciplinar têm seus parentescos. Junto com os processos educativos mais elementares vem a necessidade de formar hábitos, condicionar comportamentos, estabelecer rotinas, etc. É difícil fugir desse enquadramento — no qual se supõe realizável o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades humanas — porque muita coisa ainda não criou o seu lugar no reino das convenções. Os que têm um encargo educativo qualquer tendem a levar em conta, tomar como padrão, o que é considerado “normal”; é mais convincente, aceito e já testado. Nesse sentido, promovem as condições (ou aderem às disponíveis) que encaminhem os indivíduos para a obtenção desse grau de “normalidade”.

No âmbito da educação popular, a ordem disciplinar e a formalização dos comportamentos também têm o seu lugar (muito embora, em grande parte, a maioria dos “educandos” já tenha ultrapassado a sua maioridade). Tanto assim que acho sem sentido admitir a denominação de “educação informal” para as atividades ditas de educação popular. Isso só serve para nos situar fora da esfera do ensino formal propriamente dito. E quem disse que a educação popular também não se faz presente no interior do sistema formal de ensino?

Normas e formas a sociedade cria e recria e não passa sem elas. Daí, dizer que a educação popular é informal, que não tem formalidades, é um pouco de exagero. Não precisa ir muito longe nem pôr óculos especiais para enxergar com que desenvoltura nós lidamos com elas. Isso não é de causar espanto. Espantoso é verificar o tanto que as normas e formas presentes na nossa atuação são estranhas ao meio popular. De repente começamos a nos dar conta do arsenal de formalizações que nós espalhamos com as nossas atividades e das dificuldades que vamos enfrentar para retirar toda essa parafernália de campo. E fomos nós que criamos essa “guerra”. Como nós só poderíamos nos mover dentro da nossa própria racionalidade, passamos a pensar que essa era a racionalidade desejável para todos. Acreditamos que aqueles que ainda não a tinham adquirido era devido a uma falta de oportunidade de acesso a esse estágio mais aperfeiçoado.

Pronto. O nosso serviço seria o de ajudá-los a funcionar, de modo mais produtivo, dentro da nossa lógica. Organizar melhor as suas possibilidades. Desenvolver as suas potencialidades. Onde: envolvê-los num processo educativo.

É certo que no momento em que a educação popular viveu o seu maior impulso nesse país — começo da década de 60 — a nossa análise de sociedade não tinha referências muito sofisticadas. Entre outras coisas, era pouco claro as implicações criadas pelas diferenças de classe e a complexidade do jogo de forças presente naquele momento.

Consideremos bem que não é o caso aqui de renegar ou jogar fora toda uma experiência. Trata-se de reconhecê-la, descobrir o bom de sua existência, assumi-la, analisá-la e criticá-la para valorizar o seu conteúdo. Permanecer vivendo das glórias e derrotas de um passado é um tanto infrutífero. Por isso vamos tentar — além dos bancos de memória e outras iniciativas de recuperação histórica — em prestar à nossa experiência um valor de uso.

Uma das coisas curiosas no nosso modo de agir, aí pelos fins da década de 50 e começo de 60, é de como se começou a fazer um percurso inverso ao tradicional. O comum, até então, era a marcha de uma clientela em direção às portas das instituições para se candidatar ao uso dos seus benefícios (em geral de caráter assistencial). No nosso caso — e a conjuntura que nos movia era outra — éramos nós que, das nossas bases de ação, saíamos em busca de uma clientela que aceitasse usar os serviços que tínhamos para oferecer.

Aparentemente a iniciativa popular foi diminuída. Não estávamos respondendo a nenhuma solicitação explícita. Nós é que nos encarregávamos de explicar à população da importância de se engajar nas atividades que propúnhamos.

Estávamos, porém, respaldados numa análise que apontava como marginalizada do processo social — fosse como acesso às decisões, fosse como acesso aos benefícios — uma faixa enorme da sociedade. E, vivendo uma conjuntura de crise que se agravava progressivamente, onde as tensões se acumulavam, cuidava-se como uma das possíveis soluções a de pressionar os poderes constituídos para dar andamento a reformas urgentes (agrária, política, universitária, bancária, etc.). Considerava-se, então, como indispensável para que alguma modificação substancial ocorresse, a incorporação dessa massa aparentemente marginalizada no esforço de mudança das condições sociais existentes. Era preciso arrancá-la do analfabetismo, do isolamento, da passividade, para uma presença atuante, reivindicativa e crítica.

Em média encontramos uma boa acolhida por parte das camadas populares. Hoje me pergunto por quê. Quem sabe, os motivos eram convergentes, embora de várias procedências. Em primeiro lugar,

o estado de carência em que se encontravam as faixas populares rendia, por si, uma disponibilidade para aceitação do que quer que lhe fosse oferecido como ajuda. Depois, o hábito, talvez muito sábio, de receber com submissão as proposições originárias de outras instâncias da sociedade, levava os grupos populares (com raras exceções) a não se pronunciarem sobre a validade de nossa intervenção. Por último, tinha também a novidade de nosso aparecimento nas áreas; coisa absolutamente não costumeira; e íamos com música, ritmo e letra na mão. As populações abordadas não tinham muito o que acrescentar ao proposto.

Agora, o que fizemos nós com essa disponibilidade mútua: nossa e dos grupos populares?

Dos primeiros contatos com as comunidades às reuniões sistemáticas e aos treinamentos era um pulo. E por aí começamos a derramar a nossa racionalidade em termos de papéis a desempenhar e das estruturas de funcionamento a implantar. Tudo muito de acordo com as vinculações estabelecidas a partir de nossa proposta: de um lado os que ajudavam e do outro os que eram ajudados.

Não quero dizer que os comportamentos e encaminhamentos tenham sido exatamente os mesmos. Houve, entre nós, mesmo nessa época, quem tivesse condições de ver mais longe, de ir mais devagar para pensar melhor; e certamente experimentou processos diferentes da média e obteve resultados diferentes. Mas nós, formados para a utilização das técnicas de abordagem e dos roteiros de reuniões, seguimos a nossa lógica.

Dispusemos as pessoas em sala de aula, falamos num tom paternal e infantilizante (não sei por que a imagem da ignorância na nossa cabeça sempre andou de mãos dadas com a imaturidade afetiva e o retardamento mental), com lápis e papel na mão. Depois obtivemos um grande avanço: as pessoas se sentavam em círculo. Essas coisas foram se sofisticando.

Em termos de papéis, fomos distribuindo: coordenadores, relatores, cronometristas, líderes, monitores, supervisores de área, etc.

As reuniões tinham que ter princípio, meio e fim. Quantas vezes interrompemos uma conversa natural e rica que se passava no grupo para dizer: "Bem, gente, já está na hora de começar a nossa reunião". Ou bem a conversa anterior não era uma reunião ou bem a reunião não era uma conversa. E as benditas conclusões? Naquele espaço de poucas horas era preciso produzir conclusões; sem conclusões, as reuniões pareciam não ter atingido os seus objetivos (nossos). A ação vinha como decorrência quase automática das conclusões. Era, por assim dizer, uma forma de amarrar as pessoas ao processo. Concretizava-se na distribuição de responsabilidade e tarefas. Tinha-se a impressão de que nada se passaria se formalmente

não fossem atribuídas as responsabilidades e as tarefas, o que terminava por se constituir em referências para cobranças posteriores.

Por que é que tudo tinha sempre que começar e acabar sob as nossas vistas? Estávamos plenamente justificados: o controle do processo educativo era nosso pela natureza da nossa função. Na verdade, a nossa racionalidade era extremamente fértil na articulação de mecanismos de controle. Mesmo colocando deliberadamente todo o nosso esforço — que não foi e nem é pequeno — a serviço dos setores populares, é de se perguntar a quem serve, em última análise, a imposição da nossa racionalidade.

Horários rígidos
2011/10
E os horários rígidos? Hora de reflexão, hora de lazer, hora de dormir. Pensar que muitas das pessoas que reuníamos em treinamento não tinham costume de passar mais de uma hora sentada numa cadeira. E ouvindo uma linguagem difícil de ser traduzida no vocabulário que cada um dispunha. Mas a gente dizia que o cansaço indisfarçável que percebíamos se devia a uma falta de hábito de reflexão. Imaginem o que não reflete um trabalhador rural debaixo do céu, com as mãos na terra, tendo o sol e a lua como reguladores do tempo! Era evidente o esforço que os grupos faziam para nos acompanhar e eles não deixavam de dizer: estou gostando, mas puxa muito pela cabeça; ou, estou com a cabeça fervendo, etc. E nós ficávamos felicíssimos com a profunda demonstração de interesse e com a capacidade do nosso discurso em mexer com os esquemas de pensamento "tradicional".

ambos o que levou?
O problema é que a gente estava muito centrado no que tinha para levar, para transmitir, e pouco atento ao que encontrava, ao que já estava lá. Cuidávamos de preparar bem o terreno para plantar a nossa semente selecionada. Olhando de longe, hoje, a impressão que dá é que para nós os grupos não tinham história. A história deles se inaugurava com a nossa intervenção. Isso sim, era histórico.

VAIA
trabalho de
Experiências
Apesar desses pesares, como sempre, tudo isso teve outro lado. Quando é que aquelas pessoas tinham tido oportunidade para se deslocar, para trocar experiências? Para fazer algo diferente da sua pesada rotina de trabalho em um lugar onde a autoridade não era o patrão? Que experiência cada um tinha de ser conhecido e considerado pelo seu nome por alguém que era autoridade? Enfim, um universo novo de relações. Havia uma nota de alegria no ar. A valorização individual, a expectativa e a confiança no que cada um seria capaz de fazer para melhorar as condições de vida dos seus companheiros.

Mais do que todo nosso equipamento de normas, formas e conteúdos, fico convencida de que foi a novidade desse respeito, de que foi muito mais esse clima que deu força para que muita coisa significativa se produzisse.

Contraditório, não? De um lado construimos corredores e sinalizações, e do outro absorvemos a riqueza de uma convivência nova. Num certo sentido, havia um encantamento — nosso e dos grupos — nesse trabalho comum. Cada uma das partes se esforçava por agradar a outra. Naturalmente por necessidades diversas. No fundo, politicamente, nenhum queria perder o apoio do outro, mas com certeza era diferente o significado do apoio para cada um dos elos desta aliança.

Na época, a faixa de classe média onde nos situávamos, consciente ou inconscientemente, acumulava um poder de intervenção. Patrocinado, evidentemente, pelo jogo de interesses que se processava nas esferas do poder.

Em decorrência, abria um espaço próprio para o desempenho do seu papel político, formava as suas bases de sustentação política. Criava a ilusão das suas possibilidades de formular e implantar um projeto social alternativo capaz de carrear a adesão popular — em nome de quem a luta se dava — como força fundamental. No entanto, se àquela altura alguém nos indagasse sobre o que ocorreria, se, por um azar qualquer, ascendêssemos ao poder, certamente ficaríamos perplexos.

Os setores populares, sobretudo as categorias rurais, também saíam fortalecidos com essa aliança. Era um respaldo forte, merecia experimentá-lo. Começaram a deixar as sombras, onde resguardavam a sua força e o seu potencial político, e a ocupar os espaços mais claros oferecidos pelas instituições. E nunca mais ninguém conseguiu desalojá-los.

Para esses aspectos nós não tínhamos acumulado experiência e reflexão para aprofundar uma análise e dela tirar proveito. Tudo era muito novo.

Continuamos vivendo e aprendendo. Fomos entendendo que dentre os esquemas de análise e os (muitos) métodos de intervenção social que faziam parte de nossa formação liberal, uns eram inadequados para apreender os acontecimentos e outros incapazes de garantir o sucesso dos nossos empreendimentos.

valorização do movimento
tomada
dinâmica
Por exemplo: a nossa racionalidade tentava emprestar um enorme valor à eficiência dos esquemas e, deste ângulo, o sucesso deveria ser garantido pelo perfeito funcionamento dos mecanismos de articulação e controle dos processos. Se um método de desenvolvimento de comunidade fosse aplicado com todo respeito às suas fases e etapas, deveria se obter, como rendimento, uma comunidade dinâmica, participativa, em franco desenvolvimento. Mas, com toda a obediência aos esquemas de planejamento-execução-avaliação, não conseguimos os resultados sonhados: as comunidades continuavam subdesenvolvidas. É para desconfiar que há muito mais coisas que se passam entre o céu e a terra.

Fomos descobrindo devagar que ensinar os outros a pensar e agir — o que é uma idealização — pode levá-los a embotar as suas próprias capacidades de pensar e agir porque torna tudo pouco criativo; reduz a uma única linha de pensamento e ação (a minha). Isso os conduz à repetição e, portanto, à não criatividade. É preciso não aprisionar o que é vivo.

Se a gente considera que a forma já traz em si um conteúdo, que a norma já é um tipo de poder em exercício, que as estruturas do pensamento encerram uma história, é extremamente consequente procurar saber o que a imposição de todos esses recursos pode trazer. É de se admitir que pode significar a transferência dos nossos padrões de comportamento e das nossas explicações e escolhas em detrimento dos padrões, explicações e escolhas dos grupos populares.

c) Os códigos: letrados e não-letrados

Pensando a respeito da insegurança dos agentes, volta e meia me vem à cabeça que muitas das nossas dificuldades decorrem do confronto da cultura letrada com a cultura não letrada. E como nós temos emprestado pouca importância a esse aspecto, é possível que aí se escondam muitas pistas que bem poderiam nos ajudar a entender melhor o que fazemos.

Senão vejamos. Tomemos como referência um cidadão que teve oportunidade de acesso à escola e, portanto, ao ensino formal. Dispôs então das condições aí reunidas de forma sistematizada (institucionais, pedagógicas e didáticas) para a socialização dos símbolos da cultura dominante, para o aprendizado do desenho e significado das palavras, para a apreensão e uso dos conceitos “universalmente” reconhecidos. Não se pode deixar de concluir que esse processo tem um papel muito fundamental na composição do seu código de pensamento, nas suas formas de elaboração e expressão (escrita e oral), que são compreensíveis, em média, por aqueles que beberam na mesma fonte.

A escola não é um acaso. Ela tem uma atribuição muito especial: encarrega-se de transmitir de modo eficiente, aos indivíduos de uma determinada sociedade, a reserva de saber e comportamentos indispensável à manutenção e reprodução dessa mesma sociedade. Mas, graças ao dinamismo da vida, as coisas que se passam entre os homens não têm resultados mecânicos, imutáveis.

A escola não tem possibilidade de cumprir o que está definido como seu papel. Uma das razões é que a escola é concebida para atender a determinadas faixas da sociedade (a um modelo de cidadão) e, em consequência, arca com a inadaptação de uma parte da clientela;

sobretudo, das camadas populares que respondem com a evasão, o pouco rendimento, e a incompreensão da linguagem e dos códigos que pertencem à cultura dominante. Por outro lado, deve-se levar em conta os que usam de sua liberdade para criticar a própria experiência que os modelou; mesmo sabendo que a sua crítica está eivada das marcas dessa experiência. Quer dizer: as coisas nem sempre começam e acabam como previstas. De qualquer modo, a cultura letrada, mesmo não sendo um universo participado por todos é, nas circunstâncias atuais, onde se elabora a cultura dominante, a que tem poder de domínio (não de extermínio) sobre as outras. Nesse universo, a escrita se torna um instrumento fundamental. As verdades estão escritas. E quanto mais enraizados nós somos nestas verdades, tendemos a limitar o nosso acesso às outras verdades presentes na sociedade, verdades que são construídas e reveladas por outros caminhos.

Não é para daí deduzir que o analfabetismo é um bem, assim como a opção pelos pobres pode nos levar a mitificar a miséria. É para dizer que o conhecimento legitimado por um sistema — e que foi, durante anos, derramado pelos “sete buracos da nossa cabeça”, como o único conhecimento valorizado — se tornou padrão de expressão e estrutura de pensamento e de leitura desta sociedade. E os outros mortais que aí não se abasteceram? Certamente construíram outros padrões e códigos através de sua história social e cultural.

Não estou falando da incomunicabilidade total entre as diversas fontes de conhecimento porque seria admitir uma sociedade sem trânsito, sem canais de circulação (não é por acaso que as escolas de samba do Rio de Janeiro, que desfilam hoje na avenida, impuseram-se como representantes do patrimônio da cultura nacional; nem que a feijoada concebida nas senzalas é, por excelência, um prato da cozinha brasileira). Estou falando das dificuldades reais com as quais esses universos se defrontam na tentativa de revelarem mutuamente o seu objeto de interesse.

A questão se coloca — aliás, ela já está colocada há muitas datas — quando a gente parte do princípio de que o nosso é que é o código universal, pelo fato de ser dominante. E que, portanto, seria pela sua assimilação e manipulação que o indivíduo teria acesso ao desconhecido ou passaria a dispor dessa visão panorâmica de mundo que nós temos a felicidade de contemplar. Onde, nada mais justificável do que ajudar as pessoas a subirem todos esses degraus para descortinar, desvelar a realidade.

Concretizando tudo isso nas situações criadas pelos trabalhos de educação popular, a gente pode constatar que, esquecendo a existência dos dois códigos presentes no trabalho, dificilmente se estabelece uma “conversa” nas oportunidades de confronto.

Voltando para a nossa história, podemos nos lembrar de alguns exemplos. Quem não se lembra, quantas vezes, terminados os debates nos pequenos grupos — que tinham levado para discussão uma pergunta elaborada por nós — o quanto ficávamos perdidos diante dos resultados do trabalho? Descobríamos que nem sequer a pergunta havia sido entendida pelo grupo, e ninguém ousou dizer que não entendeu. E quantas outras vezes ficávamos perplexos com os relatos escritos dos trabalhos em pequenos círculos porque, além de reduzidíssimos, não conseguíamos compreender o sentido das frases, desconectas, aparentemente ingênuas? E a gente também não ousava confessar a nossa ignorância nem explicitar o nosso julgamento sobre o “atraso” da reflexão do grupo.

Quer dizer, a gente não se entendia mesmo. E insistia. E, aos poucos, os grupos iam percebendo as nossas expectativas e ensaiavam falar a nossa língua. Responder com agrado. Era pior. Aparecia então um vocabulário tal como lhe havia entrado pelos ouvidos, mas empregado impropriamente, fora do sentido em que nós o tínhamos usado. E ficava patente a nossa posição de proprietários da palavra e do discurso; e enfatizando a escrita (lápiz, papel, quadro-negro, relatórios, apostilas, etc.) como na escola. Por fim, reexplicávamos para o grupo a própria explicação dele. Eles tinham que falar com as nossas palavras, se expressar com os nossos instrumentos e assumir os nossos valores.

Se a gente precisava, assim, ensinar a eles a pensar e a se expressar era porque, no mínimo, considerava que o pensamento dos grupos populares era quebrado, incompleto ou distorcido e, por consequência, tinha uma expressão insatisfatória e deficiente. No fundo mesmo, ensinar a pensar era facilitar a apreensão do meu pensamento.

Admitir que a visão de mundo das camadas populares é uma visão fragmentada pressupõe, logicamente, que eu tenha uma visão de totalidade a partir da qual julgo o fragmento. Se a gente considerasse que as duas eram fragmentadas ou, melhor, que se tratava de duas formas de apreender a totalidade, tudo bem. Mas deduzir daí que um indivíduo, que não expressa nos meus termos uma noção de totalidade social, não possui o mundo, é muita pretensão.

A minha cultura letrada deu determinados nomes aos fenômenos. A cultura não letrada pode expressar a vivência e o conhecimento dos mesmos fenômenos sem os meus nomes e os meus recursos. Se de um lado a cultura não letrada não sabe discernir Europa, França e Bahia, por outro, eu não sei falar da chuva pelo comportamento da lua ou pelo canto dos passarinhos.

Por que a maneira certa de escrever é “carvão” e não “calvão”? Por que é que imaginação não significa uma idéia que permanece, persegue e incomoda ao invés de ser algo mais próximo de ilusão, de fantasia? Por que não equivale dizer: “já viu galho quebrar pra

cima” e “no jogo de força desigual entre as classes, são os explorados que arcam com os prejuízos sociais”?

Quantas vezes, então, nós estamos falando do mesmo objeto com palavras diferentes ou com a mesma palavra de objetos diferentes. Quem está certo? Quem está errado? Porque o certo do meu universo tende a negar o certo do universo do outro?

Existe uma medicina oriental e uma medicina ocidental e cada uma se vincula a uma forma de conhecimento dependente da sua história cultural. Isso significa que pode ter vários caminhos para se chegar à evidência de um fenômeno e vários modos de articulá-lo num conjunto.

A utilização dos recursos da nossa análise clássica e consagrada pode ajudar, mas certamente não é indispensável à luta das camadas populares pela transformação dessa realidade. Entretanto a falta de oportunidade das camadas populares para exercer e difundir mais amplamente o seu poder de análise, talvez não tenha permitido uma maior expansão, aprofundamento e crítica do seu próprio conhecimento; e, em decorrência disso, o nosso conhecimento também perdeu em expansão, aprofundamento e crítica.

Quantas vezes não nos faltou este aprofundamento e crítica por estarmos centrados na nossa própria racionalidade, que era alimentada por uma “atualização técnica”.

Durante muito tempo consideramos os grupos populares como objetos de nossa prática. Por exemplo: as mulheres de uma determinada localidade, depois que começavam a fazer parte de um clube de mães, adquiriam, para nós, mais identidade enquanto membros daquela “estrutura de participação” do que enquanto integrantes da história local. As pessoas passavam então a ser valorizadas por sua referência ao programa de trabalho proposto: pelas tarefas realizadas, pelo relacionamento intragrupo, pelas demonstrações de interesse, pela frequência, pela assimilação e adesão aos objetivos do programa. Com isso, exercitávamos uma espécie de abstração da dinâmica local enquanto um todo, e ficávamos só com uma fatia. Dentro daquelas fronteiras do grupo falava-se a língua dos interesses definidos pelo programa de trabalho.

Depois, por conta do nosso aperfeiçoamento técnico, introduzimos uma “abertura” no processo: grupos abertos para a comunidade. Como se antes da nossa interferência houvesse alguma coisa fechada. Nesse novo contexto introduzimos o dado da responsabilidade comunitária e com ele os critérios de julgamento a respeito da falta de união, do individualismo, do não comprometimento com o bem comum. E assim, quando menos esperávamos, havia-se criado um pequeno grupo de eleitos (por nós) no interior da comunidade: aqueles que cumpriam com as suas responsabilidades comunitárias.

É possível acreditar que se a gente abdicasse dessa superioridade em matéria de leitura e condução da experiência dos grupos populares, com mais tranquilidade conseguiria encontrar as condições para uma "conversa" mais produtiva para ambos os lados. Seria preciso desconfiar de uma certa capacidade mágica de que dispomos para codificar e decodificar a vida e o pensamento de grupos sociais com experiências totalmente diversas da nossa. É transparente a supervalorização dos nossos códigos e padrões. A nossa racionalidade é que ainda reina nos nossos domínios. E acredito que, se nos fosse dado desenhar o corpo humano levando em conta o peso que nós emprestamos às diversas partes que o compõem, acho que a cabeça ocuparia 2/3 do total.

Nesta sociedade as tarefas estão assim divididas: trabalho manual para um lado, trabalho intelectual para o outro. E, enquanto perdurar essa estrutura de divisão do trabalho, nós continuaremos a refazer os nossos universos de compreensão de forma distinta. E esta divisão é reforçada se nós nos consideramos "trabalhadores intelectuais": a nossa valorização vai recair sobre os nossos instrumentos de trabalho, sobre o nosso produto e mercadoria. Os "trabalhadores manuais", mesmo os que tenham passado um bom tempo de formação nos bancos escolares, terão a sua capacidade de produzir e acumular conhecimentos delimitada a um outro contexto, outros núcleos de preocupação, outra teoria/outra prática. Se continuamos a caminhar indefinidamente por esta mesma estrada, a nossa relação em educação popular com os grupos populares será necessariamente hierarquizada.

Com toda essa ênfase nos efeitos negativos da nossa formação e prática de letrados, quando se trata de um processo de fortalecimento do poder da classe trabalhadora, não estou querendo travar uma batalha contra o conhecimento sistematizado. Muito pelo contrário. Existe uma história do pensamento humano. Os homens foram observando o desconhecido, foram descobrindo, acumulando e utilizando essas descobertas na direção de entender melhor e melhor viver no mundo que os cercava e do qual eram parte. Nessas descobertas estavam também concernidos os trabalhadores manuais, que por serem manuais não significa dizer que não pensassem, observassem, testassem e articulassem os conhecimentos já adquiridos. Como hoje. Na medida em que esses conhecimentos foram sendo apropriados por um poder dominante, em um certo sentido, a classe trabalhadora foi deserdada.

A questão que se coloca hoje não é simplesmente ética. Não se trata da devolução à classe expropriada do conhecimento ao qual ela nunca deixou de ter direito. Trata-se, na verdade, de dar vez aos outros tipos de conhecimento existentes que são tão históricos quanto os que foram institucionalmente legitimados. E, sobretudo, trata-se de

reconhecer e abrir espaço para que a outra classe, dispondo de seu poder (porque ela não é um vazio de poder, ela o exerce enquanto classe) e sentindo as suas prioridades, selecione, critique e/ou produza os conhecimentos que julga úteis, em cada momento, ao processo da sua afirmação. O nosso conhecimento é que se deve subordinar a essas prioridades e não decretá-las.

Nem toda a história do conhecimento foi escrita, nem todo o conhecimento histórico foi registrado. Um dia, quem sabe, todos poderão registrar a sua parte e, sem dúvida, a riqueza de todos será acrescentada. Se o poder é melhor repartido, o saber também será melhor distribuído.

O esforço letrado de colocar no papel esses fios de pensamento esteve todo tempo ligado a duas preocupações: a inquietação dos "agentes educadores" quanto ao seu papel e a dificuldade em identificar enquanto educativas todas as práticas hoje nomeadas como sendo educação popular. Essa segunda parte ainda tem muito caminho a percorrer e será matéria de muita discussão.

E para ser conseqüente, essas coisas todas não brotaram de uma cabeça isolada. Foram sendo vividas, criticadas, pensadas no trajeto de uma história. O importante é continuar a juntar os pedaços para ver que sentido eles fazem.

SABER POPULAR/EDUCAÇÃO POPULAR

PEDRO BENJAMIM GARCIA

Pergunta a cada idéia: serves a quem?

Bertolt Brecht

INTRODUÇÃO

As abordagens sobre o saber popular' são, em geral, elitistas. Enfatizam (quase sempre de forma sutil) a ignorância e a alienação deste saber que acaba caracterizado como expressão da ideologia dominante. Poucos são os que atribuem às camadas populares possibilidade de analisar a realidade em que vivem e de definirem — de forma autônoma — seu projeto político. É nesta linha que se encaminha a reflexão deste texto, circunscrito às práticas de educação popular e dirigido àqueles que trabalham nesta área.

Escrevê-lo, sem sair da perspectiva a que me propus, não foi fácil. Principalmente por causa da formação acadêmica que, por menos que se queira, tende a nos levar a analisar tudo o que dela se distancie como empobrecimento, como ignorância. Por isso, buscar entender este outro saber é um desafio. Desafio imposto por uma proposta e prática de trabalho.

Ainda é cedo para dimensionar todas as implicações de um saber popular na linha apontada acima. Mas desde já se pode dizer que atinge em cheio o autoritarismo. Autoritarismo que se assenta, entre outros lugares, nas tecnocracias todo-poderosas do Estado; e, também, em muitas organizações que se pretendem condutoras de mas-

sa. Este autoritarismo — que perpassa toda a sociedade — serve aos grupos que, em educação popular, se propõem a “fazer cabeças”.

Buscando ser coerente com os pressupostos deste texto, procurei que a expressão do saber popular ganhasse evidência através de seus detentores (e não do meu discurso sobre este saber). Este o motivo dos longos depoimentos nele contidos, em que fica nítido que ninguém melhor do que o dominado para falar da dominação que transparesce na manipulação da linguagem do poder, nas regras do jogo de quem manda, etc.

- SABER: a) Saberes em confronto
b) Saber popular
c) Preservar, adquirir e criar saber

a) Saberes em confronto

Na prática educativa se confrontam dois saberes distintos (o do agente¹ e o do grupo popular²), e o modo como se dá este confronto tende a reproduzir a divisão social do trabalho. Esta divisão depende do teor do discurso e das intenções do agente, se funda na prática de classes diferenciadas: a uma cabe, basicamente, a atividade manual (de execução) e à outra a intelectual (de mando).³ Esta divisão, ao se reproduzir nas práticas sociais, reproduz a dominação.

O agente tanto pode ratificar esta dominação, buscando conduzir os populares, afirmando a hegemonia do seu saber, como, ao contrário, pode buscar reforçar o saber popular, desmistificando a legitimidade do seu saber.

Isto não significa que a autonomia popular fique à mercê da opção do agente. Sendo ele autoritário pode haver uma resistência que, algumas vezes, sendo de passiva aceitação, lhe dará a ilusão de que suas colocações estão sendo aceitas. Outras vezes o próprio grupo popular pode romper a dominação, impondo suas regras e mudando a postura do agente. As situações de confronto no interior das atividades de educação popular são as mais diversas. Se enfatizo mais a atuação do agente é porque é ele o meu interlocutor.

Isto posto, fica a questão de como o agente pode reforçar o saber popular.

Diria que sua atuação deve possibilitar que o controle do processo educativo⁴ seja do grupo popular. Embora este controle não dependa apenas de sua proposta e prática⁵, elas são importantes neste processo em que interagem elementos conjunturais, institucionais e pedagógicos.

Que fique claro desde logo: não se trata do agente negar o seu saber. Não só porque esta negação é contraproducente à sua inserção na dinâmica da luta popular, como porque é a partir dele que contribuirá para esta luta. Em alguns casos este saber pode ser, inclusive, especializado. É o caso do advogado que se dedica a defender questões referentes à posse de terra em litígio; do médico que reforça, com sua atuação, o saber popular acerca do valor curativo de determinadas ervas, etc.

Esta negação deve-se, em geral, ao temor de que seu saber venha abafar o do outro. Embora este cuidado deva existir — dado que detém maior parcela de poder, donde “mais saber” — também deve estar atento para esta “autocastração”. Ela pode, inclusive, surtir efeito contrário, como transparece no diálogo que segue: “Marcos: (...) Você sempre guarda suas coisas e tenta se nivelar. Esta atitude não sei se ela produz ou se bloqueia o desenvolvimento do trabalho. Posso modificar a linguagem, mas o problema é ‘se jogar’. É ser um igual no desenvolvimento do trabalho. A gente fica com muito medo de dar a direção e isto cria um problema de relação e corta sua presença e sua contribuição. José: E o pessoal percebe isso perfeitamente. ‘Você tem sua proposta, seu conhecimento e esconde’; ‘o agente sabe mas ele quer é pescar o que a gente sabe’. Quer dizer, acaba-se fazendo a consagração do nosso saber”.

Para que a crença de que, *de fato*, se sabe mais desapareça é necessário que o agente atue livremente. Somente assim a prática acabará por demonstrar suas reais limitações. O que deverá ficar claro para o grupo com o qual se relaciona.

Novamente recorro a um diálogo entre dois agentes para explicitar melhor como se dá este confronto de saberes: “André: Eu acho que isto é um dado importante. Inclusive porque coloca muito os limites do agente. Os limites da intervenção. Quer dizer, na medida em que você vai sendo superado pelo próprio avanço das lutas populares no sentido da sua autonomia, eu acho que aí realmente você tem que recriar os espaços, inclusive para continuar elaborando com esses grupos essa própria autonomia, não é?”

Uma coisa é você se colocar numa postura diante dos grupos, de que você, sei lá, tem uma paciência pedagógica, como se diz. Então, você busca, justamente, que os grupos atinjam uma elaboração que em última análise é a sua elaboração. Outra postura é você entrar aberto para um tipo de conhecimento que você desconhece, e que está inclusive questionando o teu conhecimento. Paulo: Esse tipo de postura é que altera totalmente a relação. E o cara é valorizado porque ele tem um conhecimento, ele dá o conhecimento, então, tem experiências interessantes... o negócio da raiz quadrada na aula de matemática. Porque pra fazer determinadas peças tem que saber raiz quadrada... Então, a professora toca a fazer raiz quadrada, e

nego não pega. Porque é um negócio chato mesmo, difícil de fazer. O pessoal, na prática, tinha um jeito de fazer a raiz quadrada; porque ele tinha que fazer a peça. E nego inventou um jeito, pode ser o que for. Mas fazia a peça, e tinha um jeito de fazer a raiz quadrada. Então, enquanto nego ficou empurrando a regra de raiz quadrada que se aprende no geral, não houve jeito. Aí desistiu... 'mas vocês não fazem essa peça?' Pronto. Aí saiu a raiz quadrada do pessoal. Aí, os que não sabiam passaram a entender".

Este exemplo da raiz quadrada, que é decodificada para uma outra linguagem, talvez possa ser uma pista interessante em termos da inserção do agente no universo do outro.

Nele se impõe a questão da linguagem. Por isso, antes de se interrogar sobre a proposta do seu discurso (reacionária, "progressista", etc.), o agente deve se questionar sobre a dominação que implica o discurso de um intelectual da chamada classe média. É fundamental o que propõe o discurso, mas o que se quer chamar a atenção é que há uma questão prévia. Como observa Roland Barthes, "não vemos o poder que está na língua, porque nos esquecemos que toda a língua é uma classificação e que toda a classificação é opressiva".¹⁰ E esta opressão se dá em cima daqueles que não dominam a linguagem que faz a lei, que proclama os valores, etc. Quem melhor descreve esta dominação é quem a sofre. O depoimento do negro José Augusto Gonçalves da Silva, o Neninho do Obaluaê, que ficou três anos preso acusado de assalto e desacato à autoridade, é ilustrativo: "Chegou no distrito. Fui pensando tudo no meio do caminho. Se dou de cara com um delegado racista, tô fudido! Eu não aprendi o monte de coisa que eu aprendi de graça. E que foi... necessário. Quando o delegado falar: Que que foi, negrão? Eu vou ter que explicar pra ele. Não posso entrar com um sabecomé. Uma vez um jornalista fez uma matéria — o diálogo de um delegado e de um preso. Nenhum dos dois dizia coisa com coisa. Um dizia uma coisa, outro respondia outra. Isso acontece no Fórum, na Justiça. De repente o cara não tem estudo, se ferra. Acaba endossando coisa que não é, e a coisa mais triste no presídio é um cara pegando o próprio processo dele. Olha só meu, vou embora! Olha aqui o exemplo, o que a testemunha declarou — tá me inocentando, vou embora! Aí você pega uma cópia do processo dele — tá tudo incriminando!... Apenas ele não sabe ler, não sabe nem o que está segurando. A sacanagem que os caras armam pra cima da gente não tem limites. No dia da minha declaração eu fui algemado com os braços para trás, o juiz estava sentado de lado, com a cópia do processo na mão, e tal e tal... Vem cá, onde você estava em tal e tal dia? Não me lembro. Como você não se lembra? — Faz tanto tempo. Você estava em São Paulo? Em São Paulo eu estava. Você cometeu tal crime, assim assim? — Não, não cometi. Aí pintam uns esquemas assim fudidos, eles acabam elabo-

rando o trampo todo em torno de você. Mas como seu companheiro fulano de tal disse assim assim... Você conhece fulano de tal? Conheço. Então tudo bem... — Tudo bem não, eu vou dizer pro senhor onde eu conheço ele, como eu conheço ele. Ele sai na mesma escola de samba que eu. Mas o simples fato de assumir que conhecia ele já é um fato consumado como se estivéssemos juntos. A coisa toda transcorre nesse pé, você não dá declaração porra nenhuma. É um esqueminha. Você responde sim ou não. E você não tem como sair desse esquema".¹¹ E mesmo que se descubra — através de experiências penosas, quais são as regras do jogo ("Não posso entrar com um sabecomé") — não é para se ter ilusões, já que elas mudam ao sabor de quem as estabelece.

Assim, muitos buscam (e este é o caso de Neninho), num duplo movimento, descobrir o código dominante — para melhor se defender dele — sem abdicar do seu (o que significaria uma perda de identidade). Isto vale não só para o negro e para o índio, onde a opressão se dá de forma particularizada, mas para o dominado em geral.

Em determinadas práticas sociais, como na Medicina, transparece de forma nítida as relações de poder. Eis como Boltanski a descreve: "A relação médico-paciente é antes de tudo uma transação comercial e, a este título, uma relação de força; pela natureza mesma da mercadoria que ela produz, da qual ele faz comércio e que tem por característica principal tirar todo seu valor (inclusive econômico) do valor que lhe é reconhecido, isto é, de sua legitimidade e da raridade de seus produtos legítimos, o médico, que vende seus 'serviços', quer dizer, seus atos e seus discursos, 'conselhos' e suas 'prescrições' é constrangido a tudo fazer para que o doente reconheça o valor de seus serviços, aceite sua autoridade e se incline à sua vontade, mas também para limitar, ao máximo que ele possa, o controle que o doente poderia exercer sobre seus atos. Enfim, para se prevenir contra o perigo de uma apropriação, sempre que possível pelo doente, de uma parte de sua própria competência e de seu próprio discurso (por exemplo, o conhecimento de signos clínicos, de nomes de doenças e de nomes de medicamentos) que permitem ao doente substituí-lo em certas ocasiões, e assim abster de seus serviços, tornando-se seu próprio médico".¹²

Nesta mesma linha de análise, Andréa Loyola acrescenta mais um elemento, o da relação entre classes sociais diferenciadas: "(...) como o padrão de atendimento médico adquirido durante a formação universitária pressupõe sempre a relação com sua própria classe, isto é, uma relação cuja assimetria se coloca apenas em termos técnicos — leigo e especialista — e não em termos de distância social,

e uma vez que as doenças das classes populares ocupam uma posição subordinada na hierarquia das doenças consideradas legítimas para estudo ou para aplicação de técnicas sofisticadas, os médicos se defrontam com uma dupla dificuldade: de comunicação entre classes, e de utilização de um outro padrão de atendimento simplificado. Assim, a *ignorância* das classes baixas volta então a ter destaque, tanto para negar como para aceitar a participação do doente na construção do diagnóstico.

‘Se eu fosse fazer a solicitação do exame (de fezes) eles (clientes) têm que vir a Nova Iguaçu, conseguir uma latinha, voltar (para o bairro onde residem), colocar as fezes, depois levar novamente a Nova Iguaçu, voltar outra vez para apanhar o resultado, depois voltar ao médico... Representa 6 viagens, 3 vezes ir 3 vezes voltar. Por isso eu passo o remédio pelo que eles dizem, explicam como é o verme (Médico do Posto de Saúde)’.”

b) Saber popular

Em geral se reconhece que a intelectualidade brasileira sofre de mimetismo cultural europeu, seguindo, como pode, o que lá fora se produz.

Também se reconhece, embora com menos freqüência, que isoladas desta influência externa, as camadas populares criaram (e recriam constantemente) o que fundamenta a nossa identidade cultural através da música, da dança, da cozinha, etc.

Isto posto se resolve a “questão política” de forma simplista. Coloca-se o saber popular num saco com um rótulo: folclore; destino: um canto menos importante da História. Passo seguinte, discute-se esta “questão” esquecendo-se que ela foi junto com o saco.

Prática que se torna cada vez mais difícil na medida em que também “neste terreno” os populares se manifestam, analisando o problema do seu ponto de vista: “(...) uma coisa que eu também ficava acanhado era o fato de eu falar errado. Depois eu compreendi o seguinte, se eu fosse primeiro aprender a falar todas as palavras certas para depois fazer a luta... Até hoje para escrever eu sou um desastre. Escrevo rápido, sou capaz de botar um bocado de idéias no papel, mas poucas pessoas conseguem ler o que escrevo. Mas o que interessa é se consigo passar o que penso para os meus companheiros e aprendo junto com eles. Existe uma realidade ensinada pelo sistema capitalista que é a que só devemos acreditar nos que têm título de doutor, professor, etc. e isto está muito incutido na cabeça do trabalhador”.¹³

E um outro analisa: “(...) quando a gente está de macacão, igual a todo mundo, ninguém nos vê como um cara que sabe mais do que os outros não. Pelo contrário, muitas vezes o companheiro chega e diz: ‘pô, você é o quê? Você é um operário, você não entende nada!’ E quando você contesta uma idéia dele, ele diz: ‘Você não sabe coisa nenhuma, como é que você vem me contestar?’ Ele quer dizer que tanto você pode estar certo, como ele pode estar certo; você é igual a ele. Porque se você estivesse de terno, fosse doutor, aí qualquer coisa que você falasse — mesmo que ele achasse que você estava falando uma coisa errada — ele ia pensar assim: ‘Pô, esse camarada deve ter alguma razão, ele é um camarada formado...’ Mas se você é um trabalhador, você falar e nada é a mesma coisa. A não ser que você fale alguma coisa com muito cuidado e que realmente tenha a ver com a visão que o companheiro tem e com a realidade dele. Pode até contrariar a idéia dele; mas é preciso ele perceber que realmente a experiência dele mostra que aquela posição que você está colocando é uma posição certa. Aí ele vai respeitar a sua opinião. De outra forma não adianta”.¹⁴

Um terceiro fala sobre o comportamento de elementos de uma “classe média” ilustrada que busca se sobrepor àqueles que vivem a dominação do capital na própria pele: “Eu trabalhava numa fábrica; portanto, eu estava vivendo a contradição capital/trabalho, estava em relação direta com ela e tinha até uma compreensão dela. Mas, nas análises de conjuntura, na determinação das prioridades e formas de ação do pessoal com quem eu discutia, qual era o espaço que existia para a incorporação do meu conhecimento, daquilo que eu estava vivendo e estava de uma certa forma compreendendo? Vê só o que acontecia: quando eu pegava um texto para estudar, a questão do conhecimento era a seguinte: se você compreendeu o texto, tudo bem, nota 10; se você não compreendeu, então existia uma aulinha, uma explicação, algumas citações. Quer dizer, quem mandava era quem tinha um determinado tipo de conhecimento que eu não tinha. O danado é isso, para abordar uma contradição que quem estava vivendo era eu, o que eu sabia dessa contradição não contava. Quer dizer, existia aí uma relação de poder onde quem mandava, como o cara disse, era quem possuía um certo tipo de conhecimento”.

Desse tipo de constatação nasce a análise dos fatos a partir da vivência no interior da fábrica: “(...) a análise que a classe operária faz e que eu faço junto com eles não é a partir do noticiário burguês. Esse noticiário é um dado, entra como informação; mas a análise que eu estou fazendo junto com os companheiros não se restringe a você juntar um monte de informações que são dadas pela burguesia. É a análise para questionar essa própria informação; a informação tem o que está por trás dela, tem relação com os outros fatos e tem seus desdobramentos”.

O popular que habita o mundo rural utiliza-se de metáforas e parábolas para exprimir a realidade que o cerca. Assim fala um camponês do Camurupim, peixe que "só fica dentro do curral porque não sabe a força que tem. Se ele soubesse a força que tem, ele não ficava preso dentro de curral nenhum. Tem força suficiente para espantificar, sair e ir embora, dentro do mar, na água dele. Então, o que acontece é que ele não conhece a sua força e deixa nós pegar ele facilmente; mata, come, então acabou-se a força do Camurupim".¹⁸

O Camurupim, que ignora a sua força, e por isso se deixa prender, serve de alimento a quem contou esta história.

Mas se esta e outras histórias são registradas por quem está nelas interessado, a grande maioria fica no anonimato. E delas o próprio popular extrai o seu aprendizado: "É como eu digo mesmo, quer dizer que"... parece que... é bom mesmo a gente conversar com o povo, porque todo o mundo tem uma coisa importante na cabeça, sabe? Às vezes ele diz aquilo, às vezes ele não é tão consciente do que tá falando, mas pra gente é uma riqueza, não sabe? Quer dizer que é isto que eu já tenho encontrado muito em reunião que eu vou, que é o que tem me adiantado também muito é... pessoas que... diz coisas que... chega... eu fico rico, às vezes a pessoa nem é consciente do que tá dizendo, mas a gente chega, parece que... bate".¹⁹

Também o agente pode perceber e valorizar as "mil pessoas aí do povo, que não estão escrevendo, e não estão nada, e que por muitas vezes você não dá absolutamente nada pelo cara. E na hora h, quem dá a resposta certa, é aquele cara, aquele cachaceiro, etc..., chamado de alienado. Quer dizer, o saber popular não é um saber só através de determinadas pessoas que estão escrevendo, com uma elaboração mais apurada. Ver isto, quer dizer... A luta de classes não é uma questão individual. É como ela se dá, como se passa, em determinados momentos".²⁰

Esta última fala chama a atenção para um elemento importante no entendimento do saber popular, a de que ele "não é um saber só através de determinadas pessoas que estão escrevendo, com uma elaboração mais apurada". Esta é uma chamada de atenção que permite nos precavermos em relação a uma excessiva valorização dos escritos populares em detrimento de manifestações mais fundamentais; embora, talvez, mais difícil de percebermos por fugir aos nossos parâmetros. A tendência nossa será sempre privilegiar o que entendemos e dominamos. Então, quando o popular escreve (que fenômeno!) valorizamos aquilo que dominamos sem que isto se constitua em ameaça ao nosso saber.

Como conclusão: valorizar o saber popular a partir de nossos parâmetros resulta numa visão sempre pobre porque, no fundo, trata-se de nossa própria valorização. Importante, no caso, é estarmos atentos às expressões da capacidade criadora das camadas populares que se manifesta em cantos, danças, comidas, formas de luta, formas de sobrevivência, códigos próprios. É neste solo, que tem raízes profundas e autônomas, que reside o potencial transformador da sociedade.

Dito isto é necessário tomar cuidado para não cair no extremo oposto: "só o povo sabe"; que com sinais trocados, é o mesmo tipo de distorção da "vanguarda esclarecida".

Pode-se até — desde que não se trate de uma releitura tática — preferir "errar com o povo do que acertar sem ele", já que o erro faz parte deste longo aprendizado.

O que se passa é que neste intrincado cipoal de relações de poder, para que uma classe se sobreponha a outra, é necessário a desqualificação do saber popular, a fim de que se possa falar em seu nome (ou para simplesmente não deixar que fale).

E esta desqualificação se dá em vários níveis. A expressão popular religiosa — para dar um exemplo — será quase sempre vista como primitiva, distorção da verdadeira religião. Já para o dominado a sua religião pode ser, em muitos casos, um reencontro com a sua identidade. Por isso mesmo se constitui em algo que "dá força". "De repente o santo na minha vida foi importante por isso. Me deu condições de perceber que eu estava certo, de adquirir consciência. O santo me respondeu um monte de coisa, por exemplo, eu fui criado dentro da religião católica — depois eu rompi com a religião — dizia que rompera com Deus eu questionava — se Deus é bonzinho como os caras estão falando... A religião me deu condições de enxergar esse mundo que está aqui fora, não ficar nessa que ele é assim ou assado".²¹

Esse depoimento é bastante ilustrativo de como a religião pode ser vivida como um elemento de força. Principalmente quando, como nesse caso, ela se insere na dinâmica do grupo que a produz.

Outra forma de desqualificar o saber popular é afirmar que ele carece de conceitos. Resultado, se eu fico com o conceito, fico com o poder, detenho um mecanismo de elaboração mental que o outro, por razões diversas, ainda não atingiu. É verdade que o intelectual conceitua primeiro para explicar o que pretende explanar. Como disse um agente, durante um encontro, "a diferença entre o pensamento de um trabalhador e de um intelectual, é que o intelectual dedica trinta páginas para explicar cinco conceitos que vai usar nas cento e cinquenta páginas seguintes, enquanto para o trabalhador a coisa vai junto".²² Embora esta questão seja ainda muito obscura, acredito que o caminho seja nesta direção. E para dar um exemplo deste

"ir junto", vou recorrer a depoimentos de peões do ABC paulista conceituando (?) a palavra *peão*: "Peão dá muito sentido. Porque... tem lugar que falam peão quem amansa animal bravo. Tem lugar que quando fala peão, quer dizer, já todo o mundo entende que é peão de boiadeiro. Pessoa que trabalha prum boiadeiro tocando boiada que hoje num tá tendo mais. Outros fala peão a pessoa que pega... que sai da família pra vivê em outro lugar e... levando só a mala. Chega lá arruma um serviço vai trabalhá. Lá o fulano manda embora, ele vai pra otro lugar e assim pur diante. Quer dizer que anda circulando e trabaiando pra um e pra otro. Agora, peão, aquele brinquedo... e aqui em São Paulo chamam de peão todo aquele que tem salário baixo. Costumam falar... uns até falam assim... é peão de dois conto, peão de três conto, peão de num sei o quê... ra...ra...ra..." "Ganhô pur hora é peão. Num é dizê que foi otras pessoas que criô... a própria crasse é que criaro. Criaro esse nome pra eles... peão. U início da criação da palavra peão eu num sei... porque quando eu já vim pra cá já existia essa palavra peão. É todo tipo que se refere ao operário horista qualquer coisa toca o peão. Se é nu restorante e a cumida num tá boa, fala: ah, peão num tem vez. Se vai na infermaria, fala peão num tem vez. Lá, mensalista ou cola ou passa na frente, entra... num precisa esperá chamá... peão tem que ficá ali esperando. Tudo que se refere... ao operário horista ele mesmo se trata o peão... sou peão. A situação dele não é boa e é maltratado. Lá nu interior significa que peão é aquele que só pega serviço duro... amansa cavalo, pessoas que vive... nu interior de Minas é amansadô de cavalo. Nu interior do Paraná é pessoas que num tem famia, vive de fazenda em fazenda, trabaiando... pra tercero. Em vez de trabaiá direto pra fazenda. Uma ou outra pessoa que é considerado o gato, contrata a gente pra trabaiá pru fazendero, quer dizê qui ele tira u lucro du patrão, tira u lucro dele e a sobra é u qui u peão ganha. Nu interior do Paraná é assim. Tem um gato. U gato sai então naquelas cidadezinhas e ajusta pessoas sem famia que tá... pegando serviço e... contrata ele. Fala: olha, eu tê pago tanto pur dia. Então, ocê vai trabaiá naquela fazenda mais não pur conta du fazendero, pur conta du gato que é um segundo patrão. Agora, em Minas é... aquele que só pega serviço pesado... então, a gente é o peão. Amansa cavalo, todo o tipo de serviço pesado. Então, tanto lá cumo aqui a situação du peão não é boa. Num é boa. São pessoas que trabalham pros otro e são subordinado. Acredito que foi pur isso que deu esse nome, porque a maioria du peão daqui di São Paulo a origem dele é du interior... a porcentagem grossa, como eu sô. Então, ele troxe de lá essa palavra. Aqui a própria crasse é que criô isso... porque nus meio mais elevados das firmas... de cargo, a gente num vê essa palavra. Eles mesmos... a nossa crasse é que criô isso. Eu sô peão. E pelo menos

na firma qui eu trabaio, ocê num vê ninguém falá otra palavra... as chefia conversa só entre eles. Quando vai falá direto com os operários num usa essa palavra... mais, entre os próprio companheiro é o assunto. Quando nós tamos trabaiando assim... cumo essa noite mesmo surgiu. Saímo pra jantá, vinha u otro: Eu preciso largá de sê peão, só pra largá desse negócio de trabaiá di noite. Ganha poco. U salário num dá e ainda tem que guentá uma noite intera de serviço... ele num pensa, vou mudá de profissão... o pensamento que já veio assim de imediato nu raciocínio é largá de sê peão. Isso é constante vê essa palavra lá: peão".

A riqueza dos depoimentos é imensa, desde a preocupação com a origem da palavra, sua transposição do rural para o urbano, até a extrema exploração a que é submetido (tanto no interior do país quanto nas grandes cidades), que é afinal a característica fundamental do ser peão. É também de fina sutileza a observação do uso da palavra, criada e utilizada pela própria classe.

c) Preservar, adquirir e criar saber

Estas noções — preservar, adquirir, criar saber — se interligam no fortalecimento do poder popular. Aos grupos populares não cabe apenas preservar o saber que têm (e lhes é expropriado), mas de se apropriarem do saber que lhes é negado, criando uma nova concepção de sociedade.

Neste sentido, é necessário desvelar os "símbolos culturais" que criam a hierarquia entre os saberes. O relato que segue, de André Gorz, desmonta parte deste mecanismo. Trata-se de uma conversa que teve com um técnico — que "se dizia maoísta" acerca do seu conhecimento comparativamente aos operários que supervisionava. A diferença residia no conhecimento que este técnico detinha acerca do cálculo diferencial. Este conhecimento, embora não utilizado no seu serviço na fábrica, lhe "outorgava um sentimento de superioridade". Ainda, segundo Gorz, "o cálculo diferencial era o símbolo cultural que o diferenciava dos operários: de todos os conhecimentos, era quase o único que estes não podiam adquirir por meio da prática". E conclui: "Esta é uma ilustração perfeita do modo como o sistema escolar serve à hierarquia social. A posição hierárquica deste jovem técnico, sua certeza de valer mais que um simples operário, não advinha da superioridade do seu saber útil. Segundo suas próprias palavras, seu saber útil podia ser adquirido pelos operários, sem formação escolar, em cinco ou seis horas de trabalho prático. Sua superioridade hierárquica estava baseada na superioridade do seu saber inútil. O cálculo diferencial não lhe foi ensinado para que

seu trabalho fosse *mais eficaz* (ou mais produtivo) que o de um operário, mas para que se tornasse *superior* aos operários. E os operários não aprenderam o cálculo diferencial porque fossem demasiado rudes, mas porque estavam destinados a converter-se em hierarquicamente inferiores, independente de sua qualificação”.

Esta clara e elucidativa descrição está embasada num outro trecho deste mesmo artigo: “(...) os conhecimentos científicos e técnicos não estão apenas desconectados, em grande parte, das necessidades e da vida das massas, mas estão igualmente delimitados em especialidades estreitas e desconectadas da ‘cultura geral’ e da linguagem comum por um certo exoterismo que os torna dificilmente comunicáveis aos que não são especialistas. Esta fragmentação das ‘subculturas’ técnico-científicas é uma consequência da divisão capitalista do trabalho e, conseqüentemente, condição de sua perpetuação. Ela restringe o saber e o poder dos trabalhadores técnico-científicos a um domínio estritamente delimitado, tende a fazer deles o que os alemães denominam ‘fachidioten’, os enclausura num saber parcial destinado a dar soluções técnicas a problemas formulados em termos técnicos. Tende a impedir-lhes que situem sua especialização em uma perspectiva de conjunto e que a superem por uma cultura técnico-científica capaz de questionar a falsa universalidade da ideologia burguesa por meio de uma universalização concreta. Daí o fato significativo de que a produção da ciência e da técnica, que é a atividade intelectual mais difundida das sociedades capitalistas evoluídas, seja ao mesmo tempo estéril do ponto de vista do desenvolvimento de uma *cultura popular* (ou seja, de uma cultura pertencente às massas populares) e que as ideologias técnico-científicas sejam apenas disfarces da ideologia burguesa”.

Nesta mesma linha de análise — agora transposta ao universo da educação popular — diz um agente que trabalha num curso profissional: “(...) o conhecimento é passado para o operário sob a forma de um produto. Ora, o produto do conhecimento é diferente do processo de conhecer; é muito diferente você se apoderar de um conhecimento produzido, e você produzir um conhecimento. Por exemplo, você vai ensinar uma fórmula ao operário: uma coisa é você analisar com ele de onde é que essa fórmula veio, ver a experiência acumulada que permitiu chegar a ela, etc.”. E ainda, nesta mesma linha de raciocínio: “(...) se você ensina uma fórmula física mas não permite que os caras percebam os princípios que possibilitaram chegar a ela, quer dizer, se você ensina o produto de um conhecimento, mas não permite que os caras se apropriem e levem adiante o processo daquele conhecimento, então você está reforçando a malha do sistema: você está impedindo que o pessoal desenvolva sua capacidade crítica, sua criatividade, seu raciocínio; você está

criando os robôs que a indústria moderna neste sistema necessita; robôs que forneçam o máximo de mais-valia sem nada questionar”.

O conhecimento desta forma adquirido dá ao operário os “princípios que regem o que ele está fazendo, na medida em que realiza tarefas consciente do que está realizando, aí ele vai percebendo: ‘não, mas espera aí, eu faço um certo tipo de coisa aqui e eu sei o que estou fazendo. O encarregado não sabe mais do que eu, o engenheiro não sabe mais do que eu. Então por que eles recebem mais do que eu? Por que eles falam que conhecem isto aqui, se aqui eu detenho esse conhecimento, se eu sou capaz?’ De fato a gente pode observar o seguinte: quando um operário é bom tecnicamente, ele tem uma segurança danada frente ao encarregado e ao engenheiro, inclusive porque ele sabe que ali esse pessoal está nas mãos dele. Então, a partir daí, ele começa a minar pelo menos uma justificativa da exploração; ele vê que existe falsidade nessa justificativa porque, mesmo detendo conhecimento, nem por isso recebe mais”.

5400 INTELECTUAL
Criar saber é o desafio maior. Significa a possibilidade das camadas populares formularem seus interesses, criarem alternativas de poder. Esta é a questão básica deste artigo.

Usualmente, intelectuais com posições políticas antagônicas acabam por convergir num ponto: as camadas populares são impotentes para formularem seus interesses.

E aqui é importante um adendo. Os intelectuais a que me refiro são, geralmente, estudantes e profissionais liberais, clérigos, pertencentes à chamada classe média, que se caracterizam por um saber autoritário. Sua atitude é marcada por desqualificar todo o saber que não se identifica com o seu. Assumindo esta postura desqualifica o universo popular pelo que considera ausência de concepção política, por suas crendices, etc.

Formado através de uma leitura especializada, lê a realidade a partir de códigos preestabelecidos. Assim, vê numa greve uma reivindicação econômica (quando se trata de salário) e fica procurando (ou propondo) o nível político, como se a realidade se comportasse de acordo com os seus esquemas mentais.

Não contente em reduzir a realidade a seus códigos, propõe as questões que devem ser debatidas e onde melhor exerce o seu poder. Vê o real através das lentes da teoria. Se as lentes são quadradas tudo se enquadra nelas desta forma. Por isso costuma estar atrasado no trem da História. Mas como se acredita portador de um saber verdadeiro (e, neste sentido, único) prescinde em acompanhar a História em-se-fazendo. Prefere “reatualizá-la” como um personagem de Manoel Scorza que buscava um Lênin para os quéchuas.

Como o saber já está dado, nada se constrói. Mas as "condições objetivas" acabam frustrando seus planos, o que não significa que os mude. Como no exemplo de Sartre: "O metrô de Budapeste era real na cabeça de Rakosi; se o subsolo de Budapeste não permitia a sua construção, é que esse subsolo era contra-revolucionário".

Outra característica, deste tipo de saber, é o seu arsenal dicotômico (tática/estratégia; condições objetivas/subjetivas; crítica/auto-crítica; posições corretas/incorretas; teoria/prática; espontaneísmo/direção) em que os interesses são subdivididos em imediatos e reais. Os imediatos em geral atingem o estômago (dos trabalhadores, claro!) e os reais interesses são os de classe (estágio a que poucos trabalhadores atingiram). Os intelectuais, estranhamente, os conhecem. Pessoalmente acho esta divisão metafísica. Diz um operário "que a classe trabalhadora tem que estar voltada para os seus próprios interesses, tem que estar pensando em si como um todo. E para saber quais são os seus interesses, a classe trabalhadora tem que estar sempre discutindo".²⁸ Isto significa que os interesses são definidos por uma classe que os busca. Não estão inscritos no operário por ser operário, nem no intelectual que leu as obras completas de Karl Marx.

Interesse, portanto, é algo muito concreto. Talvez alguém pergunte se os trabalhadores não podem se enganar quando os definem. Sim, podem, mas volto a insistir — isto não é o fundamental. A possibilidade de erro é própria de quem busca suas metas, faz parte do processo de aprendizagem. Além de que nada garante que os "mais sábios" fariam melhor.

Por tudo isto, a afirmação de que as camadas populares não só podem formular seus interesses, como são as únicas que podem e devem, traz implicações subversivas nos campos do saber, do poder e da educação popular. O princípio básico desta afirmação é que a ninguém é dado o direito de falar por outrem, porque o "outrem" é quem deve falar de si mesmo. E não por preceito moral. Mas porque, pura e simplesmente, ninguém conhece melhor a dominação do que aquele que a sofre e, conseqüentemente, tem interesse em reverter esta situação em seu benefício e, em se tratando das camadas populares, em benefício de toda a sociedade. Trata-se, portanto, de um preceito político, assim expresso por um camponês: "Se o pobre é escravo do rico, o rico é escravo do egoísmo, da ganância, do orgulho, da vingança, etc. Mas na medida em que o pobre for se libertando do rico, o rico vai se libertando destas coisas".

PODER: a) Criar poder
b) Da autonomia popular
c) Poder popular

a) Criar poder

A questão do poder é demasiado complexa para ser tratada em poucas linhas. Achei, no entanto, que seria importante, para o entendimento do que se pretende com estas reflexões sobre o saber popular, abordá-la, ainda que de forma muito sucinta.

Este enfoque tem em mente as práticas de educação popular. Mais explicitamente, em que estas práticas podem reforçar o poder popular.

As relações sociais de dominação permeiam toda a sociedade, sendo o Estado uma "central" que gerencia toda esta trama. A História parece demonstrar que tomá-lo apenas não significa uma reversão do poder em toda a sociedade. Isto porque a dominação não se dá apenas neste nível, mas está presente no preconceito racial, no machismo, etc. As várias lutas contra a dominação exigem um empenho direto, não delegado. E aí é que a educação popular pode cumprir um papel importante, porque é a partir do exercício do poder popular que se pode conceber novas formas de poder.

Quem pensa a questão do poder nesta direção tem questões políticas a propor que não são, necessariamente, as questões que geralmente são postas em circulação. E é necessário não esquecer que, via de regra, quem propõe uma questão já está encaminhando uma resposta. Nunca vi ninguém "preocupado" com a opção entre direção ou espontaneísmo que já não tivesse optado pela vanguarda. As questões propostas já estão inseridas num quadro de referências. Portanto, antes de mais nada, é importante verificar que quadro é este e como está montado.

Minha referência básica é o movimento popular. E no seu interior que se geram as questões que encaminham as lutas de transformação social. Vale dizer que as opções políticas não estão inscritas aprioristicamente, mas são geradas numa dinâmica de luta, em conjunturas específicas. Conjunturas estas que podem levar o movimento popular a reforçar o seu poder, de maneira não excludente, através de instituições (sindicatos, partidos, etc.) ou fora delas.

Dentro deste quadro de referência, onde a tônica é o poder popular, é que seguem os dois próximos itens.

b) Da autonomia popular

Um camponês define a autonomia como "trabalho pensado por nós mesmos, tirado de nossas cabeças, dos próprios agricultores, quer dizer, pensamento nosso mesmo, trabalho nosso mesmo, que a gente faz e trabalha com dito trabalho que nós formamos, num

sabe? Quer dizer, eu às vezes, com isso que eu tava contando, eu pensei, eu pensei a autonomia, minha, de fundar este trabalho..."²⁹

Algo assim é o caso da "Companhia Miséria é Mato S/A. É uma construtora diferente. O Bastião é o engenheiro. Crioulo mineiro, maduro, o mestre de obra é ele mesmo até que apareça outro, o que é bem difícil, pedreiro e servente, carpinteiro, eletricista, e aquele que aparece, disposto a sacrificar um sábado ou um domingo, pois tem sempre sobrando uma colher, uma pá, uma enxada ou uma lata (e aprende na marra). (...) Quando eu fui agradecer (pagar eu não podia mesmo) ele me falou: guarde os agradecimentos e arregace as mangas, porque tem outros companheiros precisando levantar o barraquinho também, e nós vamos fazer isso, ou pelo menos começar a obra para que nossos filhos continuem".³⁰

A questão da autonomia tem dois aspectos que necessitam ser considerados. O primeiro deles se refere à possibilidade do controle popular de uma atividade ser exercido de forma autoritária. Esta reprodução da "ordem vigente", caso ocorra, em nada inova em termos de relações de poder. Isto porque as normas que instituem dominantes e dominados — e os confirmam mutuamente — se preservam. Portanto, não basta o controle popular mas, também, como ele se exerce. Como disse um agente: "A autonomia em si pouco caminha na medida em que reproduz um discurso libertador numa prática autoritária sendo exercida pelo povo".

/Isto significa que não basta que o poder seja exercido pelos populares. É necessário que este poder, consolidado no exercício de decisões coletivas, seja inovador. Uma contrapartida (e, conseqüentemente, uma alternativa) ao poder hegemônico/

Este exercício, no caso, significa exercício *de fato* em práticas sociais concretas. Faço este adendo porque alguns entendem esta expressão como simulação a um poder que virá. Algo análogo a manobras militares para uma hipotética ação bélica.

Outro aspecto a ser considerado é que a autonomia não se confunde com segregacionismo. Os trabalhos de educação popular interagem com outros e acompanham as particularidades conjunturais de cada momento histórico da sociedade brasileira. Pode ocorrer — e aí o isolacionismo contribui para isto — que um trabalho de educação popular comece a pensar a sua atividade a partir dos que dela participam, fechando suas portas aos demais ("não eleitos"). Esta perspectiva é perigosa na medida em que pode criar um pequeno núcleo de privilegiados. Isto transparece de forma mais efetiva quando ocorrem situações que atravessam o trabalho educativo: seca no campo, desemprego nos grandes centros urbanos, etc. Estas situações-limite acabam por canalizar os debates, transcendendo a

questões e problemas específicos de movimentos isolados. Trata-se, no dizer de um agente, de "pensar a bandeira da classe, e não do grupo".

Esta concepção de autonomia pressupõe a prática do debate aberto e das decisões coletivas. Nega-se a perspectiva do tipo de sindicalista que, na visão de um operário, "vê a massa como uma coisa atrasada e que, por isso, precisa dele como elemento mais avançado. A massa é para trazer as situações e os problemas para ele, e para levar as coisas que ele fala a fim de desembocar não sei aonde.

A gente percebe que certos caras do sindicato têm necessidade de que o pessoal continue atrasado que é para eles continuarem tendo o papel de representantes, ou de veículos, ou sei lá o quê. Quer dizer, a gente percebe que, no trabalho da gente, quando o pessoal começa a se mobilizar, estes sindicalistas procuram fazer tudo para encampar as lutas. Porque se o próprio pessoal encampar a luta e segurá-la para si, o sindicalista passa a ser... massa — e ele tem o compromisso de não ser massa, e sim de ser mais avançado, de ser vanguarda, de dizer que foi ele que fez, que é ele quem está representando, ele é quem mobilizou..."³¹

A crítica à condução das massas não atinge somente os condutores de outra classe, mas também os condutores operários que reproduzem os modelos de mando hierárquico desta sociedade. Modelos que estão sempre à mão para serem imitados. Por isso mesmo se constitui num grande desafio a busca constante de formas novas de exercício de poder popular que reforcem este poder.

c) Poder popular

"A luta de classes é uma luta se processando e não uma luta que a gente leva". O óbvio é necessário que seja dito e escrito para que brilhe com mais força, para que fique mais transparente. A frase deste agente é uma crítica à atividade colonizadora de propostas que têm a pretensão de inaugurar a luta de classes no meio popular. Nós, Colombos, estamos sempre prontos a descobrir e a nomear o universo do qual nos apropriamos. Neste sentido, antes de possuir a nossa ciência, o popular será sempre pré-político. Assim, na maioria das vezes, estranhamos o seu desinteresse pela política. Mas se invertêssemos o pólo de apreensão do real e o popular fosse o interrogante? O que talvez nos falte é tentar verificar as chamadas questões políticas a partir do ponto de vista das camadas populares, da visão que têm de si próprios e dos problemas que enfrentam. Como observou um agente: "o povo não adere a uma luta que não é sua". É esta, talvez, uma das chaves para entendermos o seu "desinteresse pela

política". Mas que política? Entenderá o popular o nosso linguajar, nossos partidos, nossas palavras de ordem? E quando entende e não se interessa... Este entendimento fortalece o poder de quem?

Singer observou, de forma bastante aguda, como se dá a luta das camadas populares, e o seu significado, ao dizer que "cada vez que os trabalhadores fazem greve, cada vez que mães de famílias operárias ocupam um escritório da prefeitura, cada vez que uma demonstração de massas interrompe o trânsito, a hegemonia da classe dominante é posta em questão e membros da classe dominada tentam tomar seu próprio destino nas mãos. É este o sentido mais profundo dos movimentos sociais das chamadas 'classes subordinadas': a recusa à subordinação".²²

Usualmente, no entanto, grande parte destas ações acaba desclassificada como espontaneísta. E por quê? Porque em nenhum momento se pensa em abrir mão da condução das "massas". Será sempre necessário o comando dos mais aptos para que sejam canalizadas as condições subjetivas (ou serão objetivas?).

É este tipo de perspectiva que, em educação popular, aponta para a formação de líderes; seja através de cursos, seja através de "papos iluminados". E o que vai ocorrer é que os "cabeças feitas" acabam perdendo a sua identidade. Não são mais reconhecidos pelos companheiros que não tiveram a mesma iniciação. Conheço o caso de um trabalhador rural que alçado a um curso de formação de líderes ficou a meio caminho. Não conseguiu mais viver a sua condição de origem nem adquiriu a investidura de uma nova classe.

A concepção de um saber popular se contrapõe a esta perspectiva ao buscar resgatar o que já pertence às camadas populares. Quase tudo quanto se fez até agora partiu de cima para baixo — com todas as boas intenções de que está povoado, dizem, o inferno — ignorando-se o saber popular e a sua potencialidade.

- EDUCAÇÃO POPULAR:
- a) Educação popular: de que se trata?
 - b) O agente não sai de cena, apenas perde o papel principal.
 - c) Das práticas educativas.

a) Educação popular: de que se trata?

Trata-se, na mesma linha do que foi formulado até agora, de criar espaços onde teoria e prática se tornem cada vez menos distantes, no esforço do sujeito da transformação social se apropriar de ambas.

O que pressupõe locais onde os grupos populares possam refletir sobre suas experiências de vida, propor questões, falar de seus interesses, etc.

Isto porque, citando Charles Bettelheim, "as massas populares devem dispor da liberdade mais completa de expressão e de manifestação, incluindo a liberdade de equivocar-se. As massas populares devem liberar-se a si mesmas e aprender por si mesmas. Aprender não significa receber lições de um mestre, por mais sábio que seja, ou creia ser; é aproveitar a lição da experiência".

Com esta proposta não concordam aqueles que negam aos grupos populares a possibilidade de elaboração teórica. Para estes em educação popular se trata de ignorância. Razão pela qual fornecem "pacotes" de "elementos fundamentais" da teoria da transformação social a nível — claro! — do "entendimento popular". Em geral simplificações primárias que dão a medida de como se considera os grupos com os quais se atua, de como se ratifica a divisão entre "os que sabem" e os "que não sabem". Enfim, o espaço de elaboração teórica serve, mais uma vez, para reforçar o controle da prática educativa pelo agente.

Se levarmos em conta que não há prática sem conhecimento nem conhecimento sem prática, é necessário nos determos mais sobre esta prática que produz um conhecimento diferenciado do nosso.

b) O agente não sai de cena, apenas perde o papel principal

Nos debates acerca de uma proposta educativa que dê primazia ao saber popular se coloca em questão, de imediato, o papel do agente. Desde logo convém dizer que não se trata de decretar a sua morte, mas de ênfase: o agente não sai de cena, apenas perde o papel principal. E é imprescindível que isto ocorra para que se possa falar de autonomia e controle do processo educativo pelos grupos populares. Trata-se de ser coerente com a possibilidade dos populares forjarem a sua própria educação. Como disse um operário: "(...) você não vai dar educação popular ao pessoal. Você vai, junto com o pessoal, extrair da experiência dele uma educação popular: educação popular no sentido do povo se educar através da sua própria experiência, da sua própria prática".²³

Então, para o agente, trata-se de "ir junto". E, a partir daí, não cabe mais falar em "papel", que dá a idéia de posturas já previamente determinadas. Isto, na verdade, não ocorre. Cada experiência tem suas peculiaridades às quais se adequará (ou não) o agente. A proposta de reforçar o poder popular dependerá do seu comportamento diante das características que envolvem a sua atividade.²⁴

Características institucionais (quem promove a atividade educativa), conjunturais (do local de trabalho e de âmbito global) e referentes ao grupo popular com o qual se relaciona.

Os populares, por sua vez, têm plena consciência da diferença do seu saber em relação ao do agente (e de como o saber do agente invade o seu universo). O lavrador Antônio Cícero de Souza, falando da educação via escola a Carlos Rodrigues Brandão, define bastante bem esta diferença: "Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra do pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo 'educação' e penso 'enxada', o que foi para mim. (...) O senhor faz pergunta com jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo?"³⁶

Esta é uma fala para ser escutada inúmeras vezes. De uma sabedoria cristalina, à qual seria supérfluo acréscimo ou comentário. No final da entrevista, Cícero volta à carga: "Agora, o senhor chega e diz: 'Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?' Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: 'Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim'. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: 'pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?' (...)"³⁶

Perguntas que se dirigem àquele que se volta para as camadas populares para trabalhar com elas, um pouco no escuro porque não as conhece, ou as conhece pouco. Sabe que não se trata de ignorância, sabe que não se trata de oprimir (ainda mais) os grupos populares buscando passar um instrumental teórico... e se pergunta: qual a minha postura no trabalho de educação popular?

A resposta a esta questão atravessa a proposta de trabalho e vai bater na prática concreta do dia-a-dia. E nesta prática não está inscrito o que fazer. Isto se constitui em permanente desafio, em aprendizado. E neste aprendizado se coloca como alguém que participa da dinâmica do trabalho em que se insere buscando, com a sua atuação, reforçar o poder do grupo popular.

c) Das práticas educativas

Neste item selecionei depoimentos de agentes de educação popular que, a partir de suas experiências, delimitam o espaço da prática educativa e falam da aprendizagem como vivência.

Exemplo da delimitação do espaço numa escola profissional é o relato que segue: "Agora, eu estou lembrando de um fato que se passou em 1975, na sala de aula. Tentando abrir uma discussão, eu virei para o pessoal e falei que ali eles teriam condições de colocar as questões abertamente. Então eu me lembro muito bem da resposta de um cara que, para mim, foi uma porretada. Eu havia dito: 'pelo menos aqui nós temos que ser livres...'; ele disse: 'e você acha que nós conseguiremos?' Isso me fez pensar muito, durante muito tempo. Eu vi que ele tem toda a razão; não é porque a gente abre um espaço dentro do curso que ele vai esquecer todas as relações dele fora dali — na fábrica, na família, etc. — e se sentir livre... Quer dizer, muitas vezes a gente tem a expectativa de conseguir que o curso seja aquele espaço de liberdade, mas aí vem uma porção de frustrações. Eu acho que a gente consegue abrir um espaço realmente; mas não é um espaço onde o aluno vai logo se sentir livre para colocar todas as coisas. É apenas um espaço para ele ir colocando algumas contradições, um espaço onde é permitido discutir".

Segue um exemplo de como a aprendizagem se dá na experiência vivida e não na mera transmissão de conhecimento: "Outro dia, por exemplo, aconteceu um fato interessante. Foi na época da greve. Os jornais e rádios estavam noticiando que a greve tinha acabado; os alunos sabiam que não tinha, viram que isso era uma mentira para forçar o pessoal a voltar ao trabalho. Então um aluno, que era amigo de um radialista e de um vereador que moram no mesmo bairro, insistiu para ir falar com eles e convencê-los a noticiar os fatos verdadeiros; ele achava que sendo amigo dos caras, seria atendido. Bom, foi uma discussão grande: 'não adianta, o vereador não é de nada, só quer saber de caçar votos', 'mas é meu amigo, não vai negar', 'quem manda na rádio não é o seu amigo', e foi por aí. O tal aluno não se convenceu e foi falar com os amigos dele; o resultado, a gente já sabe qual foi: negativo. Então, o que eu quero dizer é o seguinte: mesmo que a sua experiência já mostrasse que o resultado seria aquele, que aquela não era uma questão de amizade, era uma questão do sistema, mesmo assim, não adianta você fazer discurso. Porque o rapaz está aprendendo isso é naquela hora. Ele acha que vai conseguir? Então ele tem que ir lá e tentar conseguir. Se você falar com ele que ele não vai conseguir, e por conta disso ele não tentar, ela vai partir da sua visão da coisa, e não da dele. Agora, se ele vai lá falar com o amigo e o cara responde: 'Mas meu irmão,

eu não posso noticiar um negócio desses, não vão deixar...', aí é outra coisa. Quer dizer, eu acho que a pessoa tem que vivenciar as coisas em que ela acredita; não é a gente passar para ela a nossa vivência com relação ao problema".³⁸

Por outro lado, para que haja mútuo aprendizado, o agente tem que vivenciar este processo, que se constitui em constante desafio. Nele há sempre o imponderável, a descoberta. As expectativas — tanto do agente quanto dos grupos populares — mudam durante o processo. E é esta mudança que recria continuamente a prática educativa, que permite o mútuo aprendizado.

Como no relato deste agente de um curso de alfabetização de adultos: "Quando iniciei as aulas, tinha definidas as palavras e temas geradores iniciais a se desenvolver com a turma, em função das discussões anteriormente feitas entre os professores. Havia uma perspectiva de flexibilidade em relação a estas palavras e temas: elas seriam um ponto de partida, para que, com o desenvolvimento das aulas, novas palavras e temas surgissem em função do interesse da turma.

As duas palavras geradoras: *novela* e *batida*, e a discussão que elas suscitariam, não tiveram o sucesso esperado. Em outras palavras, havíamos preparado um roteiro de discussão, sendo que este não motivou a turma a se manifestar em relação aos temas de divertimento e cultura popular. Percebi uma certa apatia nas discussões, como se estivessem participando das mesmas simplesmente pelo fato daquilo fazer parte da aula, e ser papel deles o de responder às perguntas da professora e atender ao seu anseio de que participassem da aula. No final de agosto, tentei então partir para um outro caminho, a fim de mobilizar os alunos para a discussão, já que se mostravam tão desmotivados com a forma anterior. Parti para um trabalho com material de jornal e revistas. Numa determinada aula levei frases de propaganda de jornal ('A Gávea que a gente sempre quis', 'Desafie sua imaginação') para que discutissem em grupo o que entendiam daquelas frases, e que depois escrevessem uma frase que resumisse a discussão. Meu objetivo era o de introduzir letra de imprensa, ajudá-los a ter uma visão crítica em relação à propaganda e para os que não tinham o hábito de ler jornal, estimulá-los a fazê-lo (uma pessoa lia o 'Jornal do Brasil', duas 'O Globo' e duas 'Última Hora'). Dos três grupos, apenas um conseguiu ir até o final da tarefa, os outros dois 'não conseguiram desenvolver uma visão crítica'. O grupo que realizou a tarefa tinha discutido a frase: 'A Gávea que a gente sempre quis ter', e escreveu a frase 'mas não temos condições de morar na Gávea. Só para quem pode'.

O que me chamou atenção nesta experiência foram dois fatos que não tinham nenhuma relação com meu objetivo inicial. O primeiro foi que a dinâmica do trabalho em grupo fez com que todos participassem diferentemente da discussão com o grupão, em que apenas os mais desinibidos falaram. E o segundo fato foi a definição que um dos grupos deu de forma unânime para a palavra *imaginação*. Para eles, imaginação é 'um pensamento que fica persistindo na cabeça incomodando'. Na aula seguinte, joguei para a turma a definição desta palavra, e a concepção que todos tinham era a mesma deste pequeno grupo. Uma aluna deu o seguinte exemplo do que era imaginação: 'Outro dia eu estava sozinha em casa, e fiquei achando que tinha ladrão. Aquele pensamento ficava me perseguindo o tempo todo, isto é que é a imaginação'.

A minha definição para imaginação, e a de muitas outras pessoas do mesmo nível social que o meu, é bem diferente da que foi dada pelos alunos. Isto me surpreendeu, porque percebi que durante a aula podemos estar usando palavras e conceitos que têm um significado e um valor bem definidos para nós, e que podemos nos enganar, não suspeitando que tenham um valor diferente para os alunos. Constatei portanto a importância de se ficar atento para o código do outro, evitando que se mantenha uma barreira entre visões de mundo diferentes".³⁹

Este depoimento se enquadra na perspectiva da aprendizagem como descoberta, como busca de acesso ao desconhecido, que só se desvela na aventura do fazer. A palavra *imaginação*, e seu significado para os alfabetizandos, serve de alerta ao agente acerca da sua comunicação com o grupo que se relaciona. As expectativas mudam de lugar, se transformam. O que proponho é apropriado de forma diferenciada. E a resposta sendo outra vai me questionar, num processo sem ponto de chegada, que se insere na dinâmica de uma constante busca.

Esta é uma postura, mas pode haver outra, a do agente que vê a educação como um conhecimento a ser passado (e não a ser criado). Neste caso — como o conhecimento já está pronto — privilegia-se o método (como passar este conhecimento?). O ponto de chegada já está dado (trata-se de um conhecimento a ser apropriado). Também a relação entre quem detém e quem não detém conhecimento (já que se trata do conhecimento).⁴⁰

Os grupos populares costumam resistir ao produto que lhe querem passar. Percebem que se trata de mais uma violência em cima, embora com novas tintas.

O agente, por sua vez, imbuído da verdade, revê continuamente o método e não a sua proposta de trabalho. Possivelmente fará uma autocritica que, no fundo, é o modo mais fácil de avançar em

círculos, mantendo a mesma linha (o erro estará, sempre, em não segui-la corretamente). Quando isso ocorre, elimina-se a possibilidade de aprendizado. O produto acaba por se tornar pesado em demasia. Algo de sua estrita responsabilidade que o torna um solitário. E um solitário, em educação, não se educa.

NOTAS

1. A ambigüidade do adjetivo popular (saber *popular*, educação *popular*, cultura *popular*, etc.) se manifesta no seu duplo sentido: o que é produzido *para* o povo e o que é produzido *pelo* povo. No caso deste texto o termo popular está sempre referido a esta segunda acepção. Por outro lado também o conceito povo, de uso corrente, participa desta ambigüidade por encobrir as relações de classe. Ao utilizá-los temos consciência destas ambigüidades. Achamos melhor, porém, fazer uso da terminologia corrente na área da educação popular, explicitando o entendimento do seu uso, do que criar outra, que seria artificial e tornaria o texto exotérico.

2. Agente de educação popular é denominação dada àquele que tem trabalho direto com os grupos populares. Em geral pertence a uma instituição, em nome da qual exerce a sua atividade. Neste artigo o termo agente é empregado no masculino singular mas refere-se, indistintamente, ao sujeito/agente (homem ou mulher) e à equipe de agentes.

Em alguns programas de educação popular se estabelece uma diferenciação entre “agente interno” e “agente externo”. O agente interno é aquele que pertence ao próprio meio onde se realiza a atividade educativa (exemplo, um agente, morador de favela, que exerce o seu trabalho no próprio local de moradia). O agente externo — que se constitui na grande maioria dos agentes — é de “classe média”.

No caso do agente interno — tendo em vista a mesma origem de classe — a relação de saber com o grupo com o qual se relaciona é mais próxima (utilizam as mesmas expressões, participam de atividades culturais comuns, etc.). Não obstante, mesmo neste caso, o fato de alguém na localidade ser reconhecido como agente já o distingue dos demais.

Num seminário de alfabetização de adultos, realizado no Rio de Janeiro, se levantou a questão de como a população vê a atuação destes agentes (externo e interno). “Para alguns o agente externo é mais respeitado, é o doutor, é o que sabe mais. Porém, segundo o depoimento de um agente interno — presente ao encontro — isto

não ocorre onde trabalho, o agente interno não só sabe, como é o ‘companheiro que vai me entender melhor’”. (Transcrito do relatório deste seminário).

3. Neste texto fala-se de grupo popular e de camadas populares. Camadas populares é um termo genérico que abrange faixas da população que se definem por sua inserção na sociedade (operários, camponeses, comerciários, desempregados, etc.). O termo grupo refere-se às pessoas pertencentes a estas camadas que participam de programas de educação popular.

4. A eliminação da distinção entre trabalho manual/trabalho intelectual se funda na superação entre “os que pensam” e “os que executam”. Sobre esta questão ver o artigo de Edoarda Masi, “Algunas cuestiones impostergables”, in *Teoria Marxista del Partido Político*, Cuadernos de Pasado y Presente, México, 1979.

5. Ver o item “O controle do processo educativo”, no artigo “Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber”, de Pedro Benjamim Garcia, publicado na coletânea organizada por Carlos Rodrigues Brandão, *A questão política da educação popular*, Brasiliense, São Paulo, 1980.

6. Neste sentido, deve-se levar em conta o condicionamento — que acompanha os grupos populares desde a infância — de esperar que os seus problemas sejam resolvidos “por quem pode”.

7. Uma experiência nesta linha encontra-se no relato de Jorge Moreira Rocha — “Saúde Comunitária — notas sobre a experiência de um programa de saúde comunitária”, in *Cadernos do CEDI/2*, Tempo e Presença Editora Ltda., Rio de Janeiro, 1980.

8. “Educação popular hoje — questões em debate”, in *Cadernos do CEDI/1*, Tempo e Presença Editora Ltda., Rio de Janeiro, 1980.

9. Seminário com agentes com trabalho em área rural, promovido pelo NOVA, relatório interno, 1980.

10. Extraído do texto de Mônica Rector, *Réquiem para Roland Barthes*, publicado no *Jornal do Brasil*, de 6.4.80.

11. Entrevista de José Augusto Gonçalves da Silva, Neninho de Obaluaê, a Mirna Grzych, para o *Pasquim*, n. 558, de 7.3.80.

12. E que não se diga que o dominado não tem consciência da dominação que sofre e das suas causas. Em relação ao índio vou cair na tentação de transcrever um longo e belíssimo texto que segue. Trata-se da carta que o cacique Seathl escreveu ao Presidente Franklin Pierce, dos Estados Unidos, em 1855: "O grande chefe de Washington mandou dizer que quer comprar a nossa terra. O grande chefe assegurou-nos também de sua amizade e sua benevolência. Isto é gentil de sua parte, pois sabemos que ele não precisa da nossa amizade. Vamos pensar em tua oferta. Se não pensarmos, homem branco virá com armas e tomará nossa terra. O grande chefe em Washington pode acreditar no que chefe Seathl diz, com a mesma certeza com que os nossos irmãos brancos podem confiar na mudança das estações do ano. Minha palavra é como as estrelas — elas não empalidecem.

Como podes comprar ou vender o céu — o calor da terra? Tal idéia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como podes então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre coisas de nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo.

Sabemos que o homem branco não compreende nosso modo de viver. Para ele, um pedaço de terra é igual a outro. Porque ele é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã; é sua inimiga, e depois de a esgotar, ele vai embora. Deixa para trás a cova de seu pai, sem remorsos. Rouba a terra dos seus filhos. Nada respeita. Esquece o cemitério dos antepassados e o direito dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás só desertos. Tuas cidades são um tormento para os olhos do homem vermelho. Talvez seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que nada compreende.

Não se pode encontrar paz nas cidades do homem branco. Nem lugar onde se possa ouvir o desabrochar da folhagem na primavera ou o zunir das asas de insetos. Talvez por ser um selvagem que nada entende, o barulho das cidades é terrível para meus ouvidos. E que espécie de vida é aquela em que o homem não pode ouvir a voz do corvo noturno ou a conversa dos sapos no brejo, à noite? Um índio

prefere o suave sussurro do vento sobre o espelho d'água e o próprio cheiro do vento, purificado pela chuva do meio-dia e com aroma de pinho. O ar é precioso para o homem vermelho. Porque todos os seres vivos respiram o mesmo ar — animais, árvores, homens. Não parece que o homem branco se importe com o ar que respira. Como um moribundo, ele é insensível ao ar fétido.

Se eu me decidir a aceitar, imporei uma condição. O homem branco deve tratar os animais como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e não compreendo que possa ser certo de outra forma. Vi milhares de bisões apodrecendo nas pradarias abandonadas pelo homem branco que os abatia a tiros disparados do trem. Sou um selvagem e não compreendo como um fumegante cavalo de ferro possa ser mais valioso do que um bisão que nós — os índios — matamos apenas para sustentar a nossa própria vida. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem, os homens morreriam de solidão espiritual, porque tudo quanto acontece aos animais pode também afetar os homens. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto fere a terra fere também os filhos da terra.

Os nossos filhos viram os pais humilhados na derrota. Os nossos guerreiros sucumbem sob o peso da vergonha. E depois da derrota passam o tempo em ócio e envenenam seu corpo com alimentos adocicados e bebidas ardentes. Não tem grande importância onde passaremos os nossos últimos dias — eles não são muitos. Mais algumas horas, até mesmo uns invernos, e nenhum dos filhos das grandes tribos que viveram nesta terra ou que têm vagueado em pequenos bandos nos bosques, sobrarão para chorar, sobre os túmulos, um povo que um dia foi tão poderoso e cheio de confiança como o nosso.

De uma coisa sabemos que o homem branco talvez um dia venha a descobrir: o nosso Deus é o mesmo Deus. Julgas, talvez, que podes ser dono dele da mesma maneira como desejas possuir a nossa terra. Mas não podes. Ele é Deus de todos. E quer bem da mesma maneira ao homem vermelho como ao branco. A terra é amada por Ele. Causar dano à terra é demonstrar desprezo pelo Criador. O homem branco também vai desaparecer, talvez mais depressa do que as outras raças. Continuas sujando tua própria cama e hás de morrer, uma noite, sufocado nos teus próprios excrementos! Depois de abatido o último bisão e domados todos os cavalos selvagens, quando as matas misteriosas federem à gente, quando as colinas escarpadas se encherem de fios que falam, onde ficarão então os sertões? Terão acabado. E as águias? Terão ido embora. Restará dar adeus à andorinha da torre e à caça, o fim da vida e o começo da luta para sobreviver.

Talvez compreendêssemos com que sonha o homem branco, se soubéssemos quais as esperanças que transmite a seus filhos nas longas noites de inverno, quais visões do futuro oferece para que possam

ser formados os desejos do dia de amanhã. Mas nós somos selvagens. Os sonhos do homem branco são ocultos para nós. E por serem ocultos, temos de escolher o nosso próprio caminho. Se consentirmos na venda, é para garantir as reservas que nos prometeste. Lá talvez possamos viver os nossos últimos dias conforme desejamos. Depois que o último homem vermelho tiver partido e a sua lembrança não passar da sombra de uma nuvem a pairar acima das pradarias, a alma do meu povo continuará a viver nestas florestas e praias, porque nós as amamos como um recém-nascido ama o bater do coração de sua mãe. Se te vendermos a nossa terra, ama-a como nós a amávamos. Protege-a como nós a protegíamos. Nunca esqueças como era a terra quando dela tomaste posse. E com toda a tua força, o teu poder, e todo o teu coração — conserva-a para teus filhos, e ama-a como Deus nos ama a todos. Uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus. Esta terra é querida por Ele. Nem mesmo o homem pode evitar o nosso destino comum”.

Este texto, sob o título: “Quem é o dono da pureza do ar e do brilho da água”, foi divulgado pela Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA), do Rio de Janeiro; traduzido da revista *Norsk Natur*, Oslo, Noruega, 1974.

13. O texto de Boltanski foi extraído da pesquisa referida na nota seguinte, à página 28.

14. Loyola, Maria Andréa Rios — *Medicina popular ou sistema paralelo de saúde*, Instituto de Medicina Social, UFRJ, mimeografado, p. 27.

15. Depoimento de José Pedro, metalúrgico de Osasco, ao *Jornal Companheiro*, ano 2, n. 44, de 17 a 25.1.81.

16. *Depoimento: fala um operário*, Cadernos de Educação Popular 2, VOZES/NOVA, Petrópolis, 1981, páginas 12 e 13.

17. Depoimento de um agente, em “A questão da aprendizagem profissional”, *Cadernos do CEDI/6*, Tempo e Presença Editora Ltda. Rio de Janeiro, 1980, p. 15.

18. “Saber popular como saber de resistência”, pesquisa que está sendo realizada pelo NOVA; depoimento de um camponês, extraído de um relatório interno, 1980.

19. Idem.

20. Seminário de agentes com trabalho em área rural, promovido pelo NOVA, relatório interno, 1980.

21. Extraído da mesma entrevista a que se refere a nota 11.

22. Seminário de agentes com trabalho em área rural, promovido pelo NOVA, relatório interno, 1980.

23. Rainho, Luís Flávio — *Os peões do grande ABC*, Editora Vozes, Petrópolis, 1980, p. 11 e 12.

24. Gorz, André — “Técnicos, especialistas y lucha de clases”, in *La división capitalista del trabajo*, Cuadernos de Pasado y Presente, México, 1977.

25. *Cadernos do CEDI/6*, op. cit., p. 14.

26. Idem, p. 15.

27. Ibidem, p. 10.

28. *Cadernos de educação popular/2*, op. cit., p. 52.

29. “Saber popular como saber de resistência”, op. cit.

30. Rainho, Luís Flávio, op. cit., p. 138.

31. *Cadernos de educação popular/2*, op. cit., p. 51.
32. Singer, Paul — “Movimentos sociais em São Paulo: traços comuns e perspectivas”, in *São Paulo: O povo em movimento*, VOZES/CEBRAP, Petrópolis, 1980, p. 221.
33. *Cadernos de educação popular/2*, op. cit., p. 12.
34. Neste sentido é ilustrativo o depoimento de Bernard von der Weid, em *Cadernos de educação popular/1*, VOZES/NOVA, Petrópolis, 1981.
35. Prefácio do livro *A questão política da educação popular*, coordenado por Carlos Rodrigues Brandão. Depoimentos de Antônio Cícero de Souza ao coordenador desta coletânea de textos, editada pela Brasiliense, São Paulo, 1980, p. 8 e 10.
36. Idem.
37. Depoimento de um agente em “A questão política da aprendizagem profissional”, em *Cadernos do CEDI/6*, Tempo e Presença Editora, Rio de Janeiro, 1980, p. 22.
38. Idem, p. 19/20.
39. *Alfabetização de adultos na Paróquia Santa Cruz de Copacabana — relato de uma experiência*, texto de Cristina Maria T. Mas-sadar, mimeo., Rio de Janeiro, 1982.
40. Sobre esta questão ver o item “A apropriação de um conhecimento acabado”, do artigo de Regina Rocha, “Educação popular e poder”, publicado em *Cadernos do CEDI/6*, Editora Tempo e Presença, Rio de Janeiro, 1980.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR **3**

Conversando com os Agentes

AÍDA BEZERRA

Saber popular/ Educação popular

PEDRO BENJAMIM GARCIA

Neste terceiro número de CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR — lançamento da Editora Vozes em co-edição com o NOVA — temos dois textos centrados na questão do saber nas práticas da educação popular. Ambos atingem em cheio o autoritarismo que se concretiza nas práticas que "fazem a cabeça" dos outros.

Aida Bezerra faz um retrospecto histórico (fins dos anos 50 e início dos 60) — que é parte de sua trajetória pessoal — abordando, com os olhos voltados para o hoje, questões referentes à formação de líderes e a todo o arsenal pedagógico deste período.

Pedro Benjamim Garcia enfatiza as conseqüências da proposta do saber popular nas práticas educativas. Busca a evidência deste saber através do depoimento de seus detentores que, segundo o autor, melhor do que ninguém podem falar da dominação, da manipulação da linguagem do poder e das regras do jogo por quem as detém e as modifica de acordo com os seus interesses.

Embora o agente de educação popular seja o interlocutor principal destes textos, eles também interessarão a todos os que, lidando com questões políticas, buscam alternativas para o autoritarismo que permeia toda a sociedade brasileira.



ATENDEMOS PELO REEMBOLSO POSTAL

1631-4