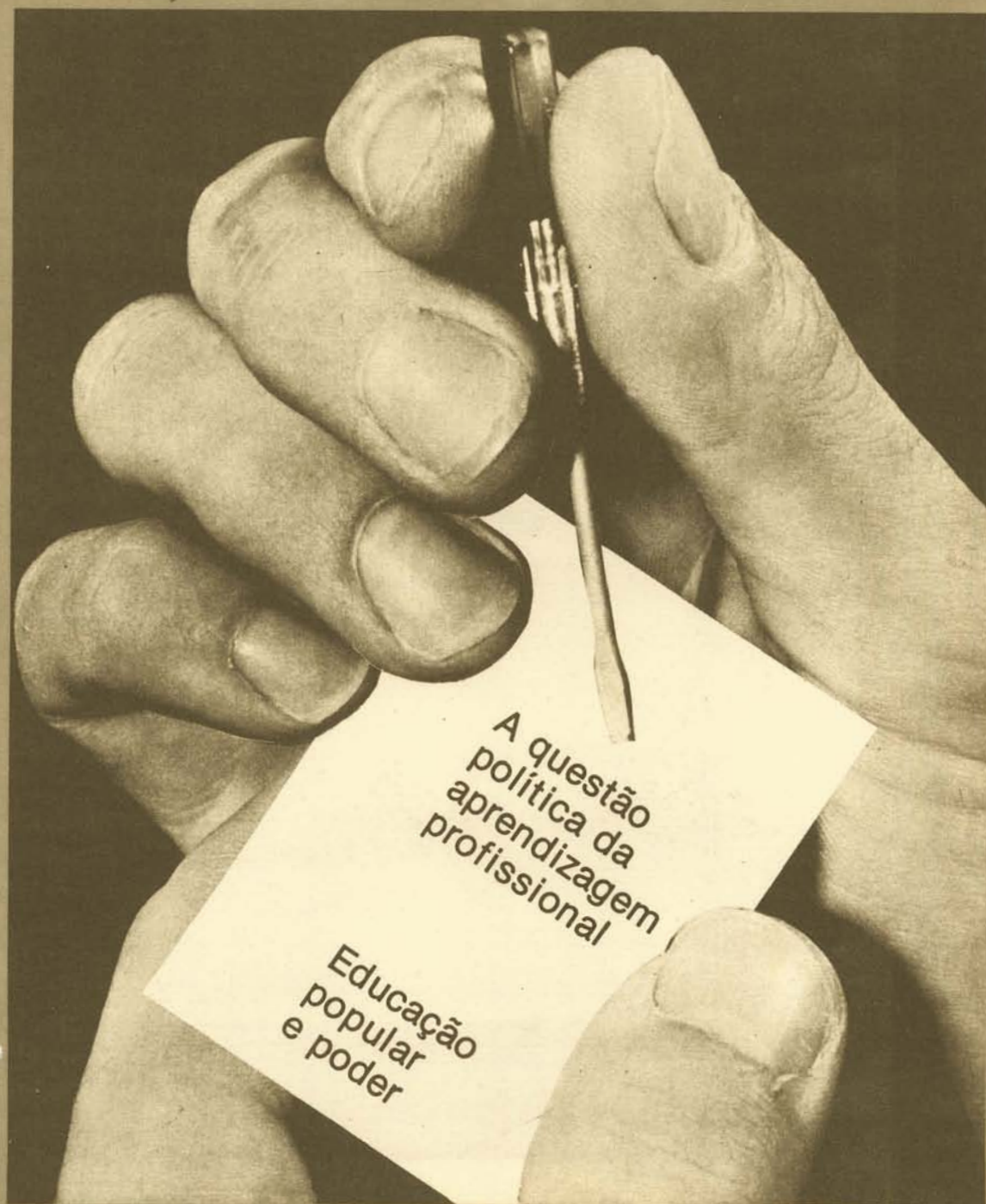


Cadernos do CEDI 6



CEDI
Centro Ecumênico
de Documentação e Informação

Rua Cosme Velho, 98 (Fundos), Cosme Velho
Telefone 205-5197
22241 Rio de Janeiro, RJ/Brasil

Em São Paulo: Av. Higienópolis, 983
01238 Higienópolis, SP

Esta publicação dos textos do
NOVA Pesquisa, Assessoramento e Avaliação
em Educação, foi patrocinada pela
Evangelisches Missionswerk

Tempo e Presença Editora Ltda.
Caixa Postal 16082
22221 — Rio de Janeiro, RJ.
Registro de acordo com a Lei de Imprensa.

Diretor: Domicio Pereira de Matos
Coordenador: Paulo Cezar Lourenço Botas
Planejamento Visual: Claudius Ceccon
Diagramação: Anita Slade

Equipe Redatorial:
Carlos Cunha
José Ricardo Pereira Ramalho

Conselho Editorial:
Carlos Alberto Ricardo
Leticia Cotrim
Zwinglio Mota Dias
José Ricardo Pereira Ramalho
Carlos Rodrigues Brandão
Jether Pereira Ramalho
Eliseu Lopes
Henrique Pereira Júnior
Carlos Mesters
Beatriz Araújo

Composição, Fotolito e Impressão:
Editora Gráfica Luna Ltda.
Rua Barão de São Félix, 129-loja

Cadernos do CEDI 6
Setembro de 1980

**A questão política
da aprendizagem profissional**

Educação popular e poder

Biblioteca - Koinonia

☒ Cadastrado

☒ Processado

200
1980

Sumário

- 7 Apresentação**
- 9 A questão política
da aprendizagem profissional**
- 29 Educação popular e poder**
Regina Rocha

Apresentação

Os dois trabalhos reunidos neste número abordam a questão das relações de poder na educação popular e suas implicações no conhecimento produzido.

O texto "A questão política da aprendizagem profissional" demonstra a relação entre o conhecimento da técnica e o fortalecimento ou não do poder do trabalhador. Embora o debate se dê em torno dos cursos profissionais, este texto abre pistas para outros tipos de atividade que se desenvolvem na área da educação popular.

Em "Educação Popular e Poder" é explicitado que as relações de poder que se dão no interior da educação popular são determinantes para o surgimento ou não de novas formas de conhecimento; novas formas de conhecimento que fortalecem o poder das camadas populares no próprio processo de transformação social.

A questão política da aprendizagem profissional

Esse texto é fruto de um debate promovido pelo NOVA, entre pessoas que trabalham em algumas experiências de aprendizagem profissional que se realizam em grandes centros urbanos do nosso país.

Para fins de publicação, foi possível organizar o debate em torno dos seguintes eixos:

1. Porque é importante o conhecimento da técnica
2. Cursos profissionais e conhecimento
3. Vinculação do curso profissional com a "questão política mais geral".

1. Porque é importante o conhecimento da técnica

a) Que papel a técnica desempenha no atual sistema?

Carlos

Para discutir essa questão, eu levantaria três aspectos relativos à técnica.

Um primeiro aspecto é que, no processo mais recente da divisão do trabalho no capitalismo, o trabalho foi subdividido, picotado e cortado em várias profissões, ou melhor, tarefas. Em consequência, as pessoas perdem o pouco conhecimento que, em etapas anteriores do capitalismo, ainda podiam ter — e que já era um conhecimento menor do que aquele que o artesão podia ter pelo fato de que ele dominava todo o processo de trabalho.

Não é que o operário hoje não conheça a técnica; ele até descobre algumas inovações técnicas. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo, o

conhecimento produzido no trabalho termina sendo absorvido pela universidade e transformado numa tecnologia que serve para extrair mais-valia relativa dos operários. Vejam bem, serve para extrair mais-valia relativa daqueles mesmos que, na prática, colaboram para a produção do próprio conhecimento tecnológico. Basta observar, por exemplo, como no desenho de um projeto há sempre um espaço grande em branco, para modificações que deverão ser feitas quando o projeto estiver sendo executado na prática. Na prática de quem? Dos operários. Então, através das sugestões surgidas da prática, é que os desenhos, os projetos etc., vão se modificando.

Em resumo, esse é um primeiro aspecto: embora o operário colabore com seu trabalho para o conhecimento técnico, ele não tem mais acesso nem a esse conhecimento, nem muito menos à sua elaboração; isso é tarefa dos cientistas universitários.

Um segundo aspecto — ligado ao anterior — é que a técnica é a própria forma da produção se fazer. A técnica — ou a ciência transformada em técnica — transmite todo o poder do capital em cima do operário. Ela transmite o ritmo de trabalho em que ele vai produzir; ela transmite a própria organização da seção da fábrica, a possibilidade ou não-possibilidade de um operário entrar em contato com os outros, etc. No fundo, a técnica é o poder encarnado na máquina, e que controla o próprio operário. Além de todo o controle disciplinar que é exercido através dos regulamentos e hierarquia das empresas, o controle principal é exercido através da máquina.

A meu ver, um dos meios de sustentação do tipo de poder burguês se encontra na própria forma de construir e de dispor as máquinas, e na relação que o homem tem com essas máquinas.

E há ainda um outro aspecto. Muito antigamente, quando o homem não conhecia bem a natureza, atribuía tudo a forças sobrenaturais, mistificava as coisas. Hoje você tem uma distância que vai do profissional que entende da máquina até o cara desqualificado — que em geral vem do campo — e que não dispõe de nenhuma base científica. Você joga esse cara em frente a uma máquina que para ele é um bicho-de-sete-cabeças, ele não vai entender absolutamente nada; ele faz aquela operação que lhe mandam fazer e nunca vai pretender entender aquele “negócio”. Para ele aquilo é algo tão misterioso quanto o era a natureza para o homem primitivo. Quer dizer, o tipo de dominação ideológica resulta numa mistificação da situação do homem frente a um mundo que ele não chega a entender.

Mário

Eu tenho dúvidas quanto a isso que você diz, tenho medo de se cair numa certa confusão. A gente vê que a máquina, hoje, foi transformada num instrumento de poder. Mas, na essência, não é e nem pode ser isso. Eu acho que a subdivisão do trabalho é algo revolucionário para aumentar a produção, aumentar os bens necessários à sociedade. O problema está na forma de apropriação dos bens. Então, se você hoje vier com uma máquina que pode substituir dez operários na produção, esta máquina e o menor custo de produção que ela permite não são reacionários não; são revolucionários desde que o produto dela seja em benefício da sociedade.

Antônio

Eu acho que a questão principal em relação à técnica não está só na apropriação do produto que a máquina permite produzir não. Para mim, o principal está em três pontos.

O primeiro é a apropriação, pela burguesia, do conhecimento científico e técnico que é produzido historicamente. Sendo apropriado pela burguesia, esse conhecimento, em vez de servir à sociedade como um todo, serve como opressão para aumentar os lucros. Apropriar-se de um conhecimento é justamente isso: utilizá-lo em função do objetivo que você tem; e o objetivo da produção capitalista é o lucro. Daí, por exemplo, existem estudos de técnicas, de métodos, de tempo de produção, etc. que visam exatamente ocupar os operários ao máximo para obter o

máximo de produtividade. E a consequência, para o operário, é ser reduzido a um mero operador de máquinas: ele não precisa conhecer o funcionamento da máquina para operá-la.

Um outro ponto é o seguinte: a apropriação desse conhecimento é uma forma também de justificar a exploração. Por exemplo, o operário especializado recebe mais do que o operário não especializado. Por quê? A explicação é que é porque ele conhece mais a técnica; o encarregado recebe mais do que o resto do pessoal porque ele detém um pouco mais de conhecimento técnico; a mesma coisa o engenheiro, e vai por aí afora. Ocorre que nada disso é real; isso é uma justificativa que não se sustenta em nenhuma discussão séria. De um lado, nem engenheiro, nem técnico, nem operário detém o conhecimento global e profundo de todas as leis científicas que regem a técnica. Tanto é assim que a gente sabe que, a nível internacional, há os famosos “pacotes técnicos”, e os donos desses pacotes não abrem mão deles não, pelo menos em relação a determinadas áreas estratégicas da produção. Quer dizer, é um conhecimento que está sendo sonegado não apenas na fábrica, mas também na universidade; o sistema funciona como um todo...

De outro lado, na medida em que o operário começa a deter o conhecimento dos 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 isso 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.

Um terceiro ponto que eu acho importante seria o seguinte: é importante o operário apropriar-se desse conhecimento que foi produzido — ou historicamente pela classe operária ou pelos tra-

balhadores cientistas — para que, numa situação mais avançada de transformação da sociedade, ele seja capaz de sustentar o sistema produtivo. A gente está cansado de ver os boicotes que são feitos, tanto pela burguesia local como internacionalmente, visando à derrocada das tentativas de transformação social. Por isso é que eu acho importante que o operário — principal interessado nessa transformação — se aproprie do conhecimento tecnológico: para que ele, dentro de novas relações de trabalho é claro, leve o sistema produtivo para frente; mas aí, não mais executando alienadamente as tarefas, e sim sendo capaz de criar e recriar em cima daquilo que ele faz, em cima da fábrica, em cima de uma máquina, em todos os níveis. Resumindo o que eu disse, eu acho que a questão principal em relação à técnica está nestes pontos: a técnica é um conhecimento apropriado pela burguesia, que permite a maior exploração dos trabalhadores, que serve como justificativa da exploração, e que é usado como meio de boicote à transformação da sociedade.

Mário

É, eu concordo. Mas eu continuo achando que existe um certo equívoco no que Carlos falou. Ele assinalou que a própria disposição física das máquinas isola os operários entre si, impede o contato de trabalho... Eu acho que isso é secundário, sabe? O fato do trabalho numa máquina ser individual ou coletivo, o fundamental não é isso não. O principal é a relação de dependência que o operário tem pela falta de conhecimento e portanto, pelo medo de perder o emprego; o problema é a dominação dele pela técnica, e não a disposição das máquinas.

Quer dizer, o problema não é a máquina, não é a técnica em si. Inclusive um outro sistema produtivo também vai utilizar essa técnica, só que ela será apropriada em benefício da sociedade e dos trabalhadores. A gente não pode cair no equívoco de assumir uma posição reacionária em relação à técnica.

Antônio

É, mas eu acho que Carlos tem uma certa razão. Quando o que se busca é a transformação profunda das relações sociais, não se pode simplesmente reproduzir, por exemplo, a disposição atual das máquinas, a relação do operário com a máquina, etc. Não pode porque a gente sabe que, como estão hoje, essas coisas real-

mente favorecem a alienação, favorecem o isolamento, não dão oportunidade a que o operário seja criativo na função que ele exerce, impedem que ele perceba todo o conjunto do trabalho dele. Então, a simples reprodução da disposição das máquinas, da relação com a máquina, etc. pode levar a um grau de insatisfação muito grande em relação à própria realização pessoal do operário. Realmente estas coisas também vão ter que ser repensadas e modificadas.

Carlos

Exatamente. As coisas são todas ligadas umas com as outras. Aprofundando um pouco, veja um outro aspecto: a relação entre ciência e técnica. O conhecimento científico hoje é produzido com base numa divisão extrema do próprio conhecimento: cada um é especialista num campo. Então eu fico me perguntando se não é exatamente esse conhecimento cortado e fracionado — tal como o próprio trabalho na produção — que produz o tipo de tecnologia arrasadora do homem que existe no capitalismo de hoje. Por exemplo, ao você construir uma máquina, você está pouco se interessando pelo homem que vai acionar o movimento daquela máquina; o seu “compromisso científico” é com a lei física que rege aquele negócio, e não com a relação que o homem tem com a máquina. Ao fazer isso, você está concretamente colocando a máquina acima de qualquer necessidade humana e, portanto, você está jogando o operário numa subjugação extrema à máquina. Eu perguntaria: não será que essa extrema divisão dos campos de conhecimento é também uma forma de sustentação e reprodução do sistema? Não será que uma tecnologia de caráter radicalmente diferente depende também de uma unidade dos conhecimentos?

b) Mas qual é a importância do conhecimento técnico para o trabalhador hoje?

Antônio

Bom, para ver a importância do conhecimento técnico para o trabalhador hoje, devemos ver de que conhecimento estamos falando.

Então, cultura é a cultura da classe dominante, ou é a cultura que o operário tem, que a vivência dá a ele? Conhecimento técnico é aquele negócio abstrato, aquela fraseologia que os médicos têm, que os economistas têm, que os

engenheiros usam para falar umas coisas simples que o trabalhador sabe fazer — ou é aquilo que ele sabe fazer? É essa a questão.

Eu concordo plenamente que o conhecimento técnico não é um conhecimento de fraseologia, não é um conhecimento universitário, não é um conhecimento da classe dominante que simplesmente manuseia a palavra mas não sabe fazer. Agora, conhecimento técnico não é simplesmente aquilo que o sistema deixa o operário saber fazer. O operário sabe fazer um tipo de coisa, mas ele não consegue *nem* perceber o que está fazendo, o sistema não permite que ele saiba, que ele conheça realmente aquilo que ele está fazendo. O sistema não permite que o operário conheça e se aproprie dos princípios básicos que regem o conjunto daquilo que ele está fazendo; o sistema não mostra ao operário: “você faz uma etapa; as outras etapas são essas e essas, elas são feitas desse e desse jeito; e o produto final é esse”. E isso é que, para mim, seria conhecimento técnico.

Então eu acho que é simplificar o problema dizer simplesmente: “bom, o operário detém um conhecimento técnico a partir do relacionamento com o trabalho diário”. Se o operário, por sua iniciativa, não desenvolver esse conhecimento adquirido no trabalho, ele terá sempre e apenas o conhecimento que o sistema permite que ele tenha: um conhecimento fracionado, controlado e manipulado pelo próprio sistema.

Carlos

Está certo. Mas eu gostaria de levantar uma questão sobre este assunto: será que é mesmo importante o trabalhador desenvolver este seu conhecimento técnico? Vou explicar melhor. A gente observa que o desenvolvimento tecnológico leva a que os operários sejam meros operadores de máquina. O caminho da tecnologia é o caminho da automatização extrema onde o operário é ultra-especializado, tão ultra-especializado que, a rigor, não conhece nem precisa conhecer quase nada. Quer dizer, nas fábricas de tecnologia mais avançada, basta que o operário possua apenas um mínimo de conhecimento; a tecnologia atrasada é que necessita operários com conhecimento técnico, capazes de dominar e tocar o conjunto do trabalho.

Então se inapelavelmente o caminho da técnica é esse, não seria retroagir na história tentar recuperar o conhecimento de profissões e ofícios

que estão ficando ultrapassados com o atual desenvolvimento tecnológico? E não seria reacionário preocupar-se em recuperar um fio histórico onde o domínio de conhecimentos técnicos e científicos foi necessário para o exercício de ofícios e profissões que hoje já vão ficando antigas e ultrapassadas pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas?

Quer dizer, a minha questão seria essa: dado o desenvolvimento das forças produtivas, será que é mesmo importante o trabalhador desenvolver seus conhecimentos técnicos?

Antônio

Olha, eu acho que está havendo uma confusão aí. Uma coisa é a automação no sistema atual, outra coisa é a automação num outro sistema. A meu ver, mesmo a evolução tecnológica caminhando para uma automação maior, isso de *forma alguma* significa que a situação do homem seja a de ser simplesmente um operador sem conhecimento algum. Pelo contrário. Se a automação evolui, e o trabalhador regride em termos de conhecimento, então será uma contradição muito grande: existirá uma tecnologia mais aprimorada, existirá um nível de vida melhor... e o trabalhador não vai controlar essa tecnologia?

Quer dizer, o homem, os operários, a humanidade, vão ter que deter um conhecimento cada vez mais aprimorado da tecnologia. Pode ser até que o trabalhador realize tarefas como, por exemplo, apertar botão; mas é preciso que ele compreenda todo o processo que está se dando quando ele aperta o botão; ele precisa se apropriar de todo o conhecimento que está ligado à automação.

Quer dizer, num outro sistema produtivo, baseado em outras relações sociais, o que passa a ser mais importante é o homem e sua atividade criativa, é que ele se aproprie do conhecimento de todo o processo produtivo. Atualmente esse processo é manipulado por poucos em proveito deles mesmos; a grande maioria participa do processo produtivo como simples operador sem conhecimento e sem poder nenhum sobre o processo. Agora, numa outra situação pode ser diferente: por exemplo, eu, como mero operador, vou ter que possuir todo o conhecimento sobre o processo; porque detendo o conhecimento é que, justamente, eu vou ser capaz de garantir a força e o controle dos trabalhadores

sobre a produção; se eu detenho o conhecimento é que eu vou ser capaz de consertar a máquina no dia em que ela pifar, ou de modificá-la e inová-la fazendo assim avançar a criação tecnológica. Por tudo isso, então, eu acho que é importante o trabalhador apropriar-se e desenvolver o conhecimento técnico.

Carlos

Está certo. Você está dizendo que, mesmo numa situação de extrema automação, será importante o trabalhador apropriar-se desse conhecimento que, no sistema atual, está apropriado pela classe dominante. Mas aí eu tenho uma outra questão. Não será que, hoje, quanto mais todos os operários se encontrarem igualmente desprovidos de conhecimento tecnológico, mais eles vão se perceber como iguais dentro da contradição capitalista? Quer dizer, no desenvolvimento tecnológico capitalista, o fato de todos os operários se tornarem simples operadores de máquina, sem nenhum aprimoramento ou especialização profissional que os hierarquize entre si, não aumenta a sua capacidade coletiva de luta?

O que eu estou querendo colocar é o seguinte: nós estamos nos perguntando se o conhecimento técnico e científico é realmente importante para o trabalhador hoje. E o que eu levanto é isso: a falta de conhecimentos técnicos, nivelando o conjunto dos operários, não tenderia a induzi-los a uma combatividade maior na luta pelos mesmos interesses?

Antônio

Para mim, não é bem assim, sabe? Eu não diria que o que torna o trabalhador mais combativo são as firmas onde existe uma maior divisão do trabalho, onde o operador é realmente um cara que não conhece nada, é um cara sem especialização nenhuma. Eu diria que o sistema econômico que leva a esse tipo de técnica é que traz mais contradições para o trabalhador; isto é, o trabalhador é combativo e luta pela transformação da sociedade porque, neste sistema, ele está sendo o mais prejudicado, o mais explorado, e não porque ele não detém um conhecimento. Pelo contrário, eu acho que se o operário, hoje, desenvolve o seu conhecimento técnico, ele está reforçando a sua capacidade de luta; pelo seguinte: vamos supor que eu, patrão, possua máquinas cada vez mais automatizadas e, portanto, precise de caras cada vez menos especia-

lizados. Se os caras realmente não são especializados, o que acontece? Acontece que eu detenho muito mais o controle da situação, eu domino muito mais: eu não preciso me preocupar porque, como os meus operários não têm qualquer conhecimento técnico mais aprimorado, eles nunca vão ser capazes de interferir na produção, de modificar a técnica, de dirigir a fábrica... Ele pode até ficar com a minha fábrica, mas o que é que ele vai fazer com ela? Ele não vai saber fazer nada...

c) Pode-se dizer que um dos fatores que impede o trabalhador de ter poder no trabalho e na sociedade é esse fato dele não possuir um conhecimento de conjunto sobre seu trabalho? Conhecimento dá poder?

João

Eu começaria a discutir essa questão colocando algumas coisas que a gente tem debatido ultimamente.

Eu acho que na sociedade existem dois eixos. Um deles é o eixo da apropriação dos meios de produção e do produto. Em outras palavras, existe uma relação direta que é uma relação de exploração. Esta relação de exploração está ligada à apropriação dos meios de produção e do produto, está ligada à mais-valia.

E existe um outro eixo que é o eixo da opressão; opressão aí como significando extorsão de poder, extorsão de conhecimento, extorsão até de tempo livre do trabalhador e que resulta numa vida deteriorada: a vida do operário e do camponês não vale na sociedade. Todo o conhecimento que eles adquirem no trabalho da terra ou no trabalho da fábrica, não vale nada. Para onde ele se vira, seja numa delegacia, seja numa fila de INPS, seja no Funrural, onde for, ele não vale. Ele tem inclusive consciência disso. Ele não tem poder. Por exemplo, tem uma diferença entre o operário e o engenheiro; pode ser até que o engenheiro dê mais-valia à firma; mas ele não é oprimido, ele tem outro lugar na sociedade, o conhecimento dele é outro, ele participa do poder e participa do conhecimento; e ele tem tempo livre...

Carlos

Dentro disso que você está colocando a gente pode pegar, por exemplo, a questão do conheci-

mento técnico. A forma de conhecimento do operário é muito limitada; e é muito limitada exatamente por causa daquilo que nós falávamos antes: as leis fundamentais da física, da química, da matemática, etc., nunca são passadas para o operário; não são passadas nem no aprendizado direto na produção, nem nos cursos ou na escola que ele frequenta. Quer dizer, 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 dizer que a fórmula é essa e pronto acabou; outra coisa é você analisar com ele de onde é que essa fórmula veio, ver a experiência acumulada que permitiu chegar a ela, etc. Na realidade, o que acontece é que a aprendizagem do operário consiste numa assimilação mais ou menos rápida de um conhecimento que continua sendo produzido na universidade e nos laboratórios dos cientistas.

Bem, e o engenheiro? O engenheiro conhece alguns princípios fundamentais da ciência; mas... ele conhece de uma forma não-prática; é a teoria desvinculada da prática. Na realidade, nem o operário nem o engenheiro chegam a conhecer de fato. Mas acontece que o engenheiro passa pela universidade e obtém um diploma conferido pela sociedade àqueles que "conhecem"; e é esse reconhecimento da sociedade que lhe dá poder.

Antônio

Eu acho que nós estamos fazendo uma grande confusão. Na verdade, o poder é determinado pela apropriação dos meios de produção e do produto. Observe bem o seguinte: você falou que o engenheiro tem um poder na sociedade. Que poder é este? É um poder ilusório que não existe no concreto, no real. O poder pertence a quem realmente é dono e manipula os meios de produção e o produto. Veja bem: a burguesia detém os meios de produção, mas não detém o conhecimento técnico não; isso não é o essencial para ela, ela tem gente para fazer isso: tem os cientistas, tem os engenheiros, tem os operários, tem toda essa gente para fazer isso para ela. O que é que dá a ela poder para controlar e manipular toda essa gente? É justamente a posse dos meios de produção e do produto.

João

Pois eu acho que, resolvendo a questão da posse dos meios de produção, a gente ainda não resolveu, na sociedade, a questão das relações de poder. A meu ver, não é tão simples assim. Do jeito que você coloca, é como se o poder estivesse absolutamente vinculado à apropriação dos meios de produção e do produto. E eu tenho dúvidas quanto a isso; eu acho que, na sociedade, o poder está relacionado também com um certo tipo de conhecimento.

Laura

Eu acho que está sendo necessário a gente ver melhor a relação entre apropriação dos meios de produção, conhecimento e poder. Eu tenho a impressão que, na nossa sociedade, o núcleo e a fonte das contradições é a relação de exploração do trabalho pelo capital, a partir da apropriação dos meios de produção e do produto. Mas essa relação de exploração se apóia em diversos mecanismos de extorsão de poder, de extorsão de conhecimento, de extorsão de tempo livre, etc. São mecanismos atuantes em tudo, desde, por exemplo, a relação entre o patrão e o operário na firma, até a relação entre o pai e a mãe na família, etc. Há como que uma rede de mecanismos de opressão que sustentam a relação de exploração e que reproduzem o sistema como um todo.

Normalmente a visão que a gente tem — ou teve durante muito tempo — é: "uma vez que o fundamental está na apropriação dos meios de produção e do produto, quer dizer, na relação de exploração capital/trabalho, você mudando essa relação, tudo mais muda por si". Mas a gente tem que ver é que o sistema só se transforma na medida em que todas as suas malhas vão sendo transformadas.

O conhecimento é uma das malhas fundamentais na reprodução do sistema, malha estreitamente ligada à questão do poder. Por exemplo, 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 contribuindo para criar os robôs

de que a indústria moderna neste sistema necessita; robôs que forneçam um máximo de mais-valia sem questionar nada.

Então é importante ver como é que essa malha do conhecimento está funcionando enquanto mecanismo de opressão, tanto em relação ao operariado, como em relação ao camponês, etc. É importante ver isso para que a gente possa começar, desde já, a transformar essa malha. Enfim, retomando o que você falou sobre os eixos, eu acho que não são dois eixos separados; é uma rede de mecanismos (ou malhas) sem os quais a relação capital/trabalho não se manteria.

Carlos
Você sintetizou muito bem.

Mário
É. Mesmo mudando a relação de produção, não significa que imediatamente mudaram todas as relações de dependência que existem hoje.

João
Em algumas sociedades que já tentaram uma transformação das estruturas, o problema é justamente esse: foram mantidas muitas malhas, muitos mecanismos da sociedade antiga.

Mário
As malhas são um intrincado tão grande que, em toda atividade que você faz, você retransmite as relações de poder próprias do sistema: é dentro de casa, é com o filho, é na escola, em tudo. A gente vive as contradições nas mínimas coisas, no dia-a-dia.

Laura
Exatamente. Em geral a gente só enxerga as contradições que aparecem nas grandes coisas: no Estado e seus grandes aparelhos executivos, legislativos, etc. Mas elas estão em tudo, nas grandes e nas pequenas coisas; inclusive nas próprias organizações dos trabalhadores. Transformar a sociedade não é só preocupar-se com as grandes malhas, é preocupar-se com todas as malhas que sustentam o sistema.

Veja isso na questão do conhecimento, por exemplo: uma das formas de fazer do conhecimento um instrumento de dominação é separar teoria e prática: um sabe (tem a teoria), os outros cumprem. Muitos grupos e organizações

que querem a transformação da sociedade não se dão conta dessa malha: dentro deles, os "intelectuais" é que sabem melhor o que os trabalhadores devem fazer para modificar suas condições de vida. Eu diria que eles não estão transformando coisa nenhuma, eles estão é reforçando uma poderosa malha de poder do sistema.

d) Cabe então uma outra pergunta: é só o sistema que usa o conhecimento como mecanismo de dominação sobre os trabalhadores?

João
A gente sabe que por esse mundo afora existem diversos grupos, associações, organizações, etc., que procuram trabalhar pela transformação dessa sociedade que está aí. Em princípio, para todos eles, a transformação é obra dos trabalhadores. Mas qual é, de fato, o papel dos trabalhadores dentro desses grupos?

Veja bem, o que um amigo me contou outro dia: "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.

Claro, o que aquele pessoal queria, o que a gente também quer, é uma nova sociedade, um outro tipo de apropriação dos meios de produção. Mas se o que existia entre aquele pessoal eram aquelas relações de poder, então naturalmente

elas iam continuar na nova sociedade. Mesmo que se conseguisse uma outra apropriação dos meios de produção, aquelas relações iam continuar. Por isso eu vejo a importância de existir desde já, desde hoje, desde ontem, nos grupos em que a gente participa, nos trabalhos da gente, etc., uma relação de poder que não seja uma relação de dominação.

Carlos

Por isso é importante a gente estar sempre muito atento às coisas que, mesmo sem a gente querer, nos dão poder de dominar. Por exemplo, de onde vem o poder de dominação que aquelas pessoas exerciam sobre o seu amigo? Vem do acesso que elas tiveram a um certo tipo de conhecimento, e a coisa mais fácil é usar esse conhecimento como um meio de poder sobre os trabalhadores.

A dominação está inserida em tudo, a política não é um campo só do Estado. O poder é uma malha que está por aí, em todos e em tudo. O engenheiro, por exemplo, tem poder ou não tem poder? Mesmo contra a vontade dele, ele tem poder; ele tem que exercer aquele poder que não é o poder que ele gostaria de exercer se a escolha dele é outra, mas ele de fato participa do poder do sistema. Então, a meu ver, a política não se situa acima dessas malhas não, ela se dá através e em cada malha. E as malhas não são coisas separadas; elas são todas juntas e misturadas; nós já vimos como o saber está relacionado com o poder. Em nossa sociedade, por exemplo, a técnica é o resultado de um tipo de conhecimento que dá um certo poder a quem o detém, tira o poder de quem não o detém, e garante o poder de quem é dono dos meios de produção; etc. E as malhas estão presentes atuando em tudo: no processo econômico, nas próprias relações entre as pessoas...

Daí eu vejo a importância enorme de você se preocupar com isso; ir transformando essas malhas no concreto, na prática.

2. Cursos profissionais e conhecimento

a) Considerando agora a experiência de vocês nos cursos profissionais, seria possível explicitar alguns pontos que revelem melhor a proposta de vocês nesse trabalho?

Formas de aprendizagem

João

Lá no curso onde eu trabalho, alguns operários metalúrgicos resolveram formar um grupo para aprender hidráulico-pneumática.

Neste grupo não existe propriamente monitor. Eu participo e também estou interessado em aprender.

Então a gente foi às livrarias e procurou tudo o que fala sobre o assunto. Temos também algumas apostilas do Senai.

Mas o pessoal não aceita passivamente tudo o que vem nesse material.

Por exemplo, tem lá uma apostila do Senai onde, de repente, aparece uma fórmula para calcular a velocidade de vazão. O grupo não está aceitando isso; logo questiona: "por que a fórmula é essa? De onde veio? Multiplicar por tanto significa o quê?"

Então, um dos critérios que está servindo para o pessoal decidir se um material presta ou não presta para o aprendizado da gente é esse: até que ponto o livro ou apostila só traz aquele monte de definições e fórmulas, sem permitir que você fique sabendo de onde é que vem cada elemento?

E isso está sendo muito interessante, porque o pessoal não abandona a questão; procura até descobrir porque é que, no livro, colocaram aquele elemento ali; quando descobre, aí passa a aplicar.

Quer dizer, o pessoal está atento à compreensão do conjunto. Alguns já trabalham com hidráulico-pneumática. Mas trabalham sem conhecer o comportamento do conjunto do sistema: conhecem apenas a limpeza de uma bomba, uma valvulazinha, etc.

E a gente está vibrando de ver como a cabeça de cada um de nós funciona no sentido de resolver as questões onde a gente empaca. Porque o estudo vai, vai, e de repente empaca num ponto.

Outro dia houve uma dúvida sobre o peso do óleo: é o óleo mais fino ou é o óleo mais grosso que é mais pesado? E isso deu uma discussão sobre peso e viscosidade dos elementos, até que um companheiro disse: lá na fábrica tem uma balança sensível e tem óleo; eu vou pesar lá e trazer uma resposta para nós aqui.

São exemplos assim. No início do curso havia uma tendência de botar em cima de mim (que fui monitor em outros cursos) a atribuição de resolver estes problemas. Eu me dei conta disso, e deixei bem claro que ali não tem ninguém com a verdade. Agora, eu não escondo o conhecimento que tenho, como aquele que fica esperando que o pessoal descubra o caminho... Se eu sei como é que um negócio se resolve, eu coloco; e o pessoal pode questionar, ou porque não compreendeu, ou porque não está aceitando, ou porque tem outro caminho para resolver o problema...

Bem, há também um outro curso que funciona sem monitor. É o curso de eletrônica. O principal nesse curso é o estudo coletivo. Formam grupos e fazem uma leitura coletiva; quando um não entende alguma coisa, diz: "pára aí; como é que é mesmo esse negócio?". É uma verdadeira pesquisa, aproveitando a biblioteca. Depois cada grupo traz a contribuição do seu estudo para o resto da turma. Os que são mais avançados ajudam os outros. O pessoal está vibrando.

Carlos

No nosso trabalho, uma das coisas que surgiu de mais interessante foi o seguinte: num bairro de periferia, um grupo de operários se reuniu para estudar eletricidade. E logo começou a pegar coisas, entre a vizinhança, para consertar (eletrodomésticos e tal), tentando aplicar na prática os conhecimentos que iam desenvolvendo. Chegaram até a realizar algumas pesquisas. Mas não ficaram só aí não. Descobriram que numa favela próxima dali não existia rede elétrica — o que causava muitos problemas para os moradores. O grupo então assumiu a instalação da rede, junto com os moradores.

Esta vinculação com a prática está sendo muito interessante.

Mário

Todos os nossos cursos têm monitores (ou instrutores). Mas desde o ano passado a gente tem feito a seguinte tentativa: um dia por semana,

não tem instrutor na sala de aula; o pessoal vai lá e se vira para trabalhar sozinho, para produzir sozinho.

Isso aí ajuda muito para quebrar aquela "importância" do instrutor; porque a tendência do operário é achar que "sem o instrutor não sabemos fazer nada".

Outra experiência interessante também está sendo a participação dos ex-alunos nos cursos. Os ex-alunos vão sempre lá, levam informações sobre o movimento operário, sobre greve, discutem com a gente, com os alunos. Então agora a gente disse para eles também ajudarem o pessoal; quer dizer, quando eles vão lá, ficam assessorando o aluno, dando condições dos alunos serem acompanhados um por um. Ou então, quando um grupo não consegue sair de uma discussão, o ex-aluno levanta uma dúvida maior para que o pessoal pense a partir dela.

De que aprendizagem se trata

João

Desde o início, a gente sempre procurou que os alunos assumissem a questão do conhecimento como uma coisa que não era responsabilidade só do monitor; era responsabilidade de toda a turma. E isso a gente conseguia, mas só do meio para o fim do curso.

O que se observa hoje é que esse processo está mais rápido. Eu acho que uma coisa que ajudou muito foi o fato de a gente abrir para os alunos — desde a fase de seleção — a questão da educação, a questão do aprender.

Foi jogado o problema: "como é que se aprende?". E aí a gente foi mostrando que há diferentes modos de se aprender: um modo é repetir feito papagaio as coisas que a gente ouviu; outro modo é aprender a partir da pesquisa, do enfrentar-se com a dificuldade, é procurar a opinião de um e de outro. Isso tudo foi discutido com os alunos; quer dizer, a questão do aprendizado foi jogada como uma coisa a ser discutida junto, por todos os participantes dos cursos. E aí, como resultado concreto disso, vou citar um exemplo. Às vezes, no meio ou no fim de uma aula, o monitor e os alunos percebem que chegaram a uma descoberta ou a uma criação nova; percebem que algo novo foi feito por eles

naquela aula. Comigo mesmo já aconteceu isso; por exemplo, eu sabia que nem sempre a prova dos nove é confiável, mas não sabia porque; e disse isso aos alunos. Um dia o fato aconteceu: a conta estava errada, e a prova deu-a como certa. Aí a gente começou a fazer diversas experiências e acabou descobrindo quando é que isso ocorre. É quando o pessoal diz: "hoje foi uma aula de descoberta". E isso tem provocado uma discussão entre o pessoal, onde eles chegam a dizer: "então o que dizem por aí sobre cultura, que trabalhador não tem cultura, que peão é burro, não é nada disso...". Quer dizer, quando o pessoal chega e diz: "hoje foi uma aula de descoberta", é porque isso é uma expressão já assimilada pelos alunos, a partir daquelas discussões sobre: "o que é mesmo educação?". Uma outra coisa que a gente também discute com os alunos é a seguinte: o aprendizado é muito mais conseguir formular questões sobre uma determinada coisa. Quem sabe mais é quem consegue fazer perguntas. Então, todo o esforço de quem está estudando um negócio é o de ver: que questões a gente tem em cima disso? É um esforço muito mais no sentido de encontrar a formulação de questões que você leva para casa, ou leva para a fábrica, ou leva para o livro, ou para o grupo, e aí termina respondendo. Quer dizer, não é só aquele negócio de aprender a responder, não; é aprender a perguntar.

*O aprendizado do questionamento,
o assumir das discussões e decisões.*

Antônio

Com o grupo nosso lá, sempre houve uma preocupação muito grande de encontrar os caminhos e formas para que os alunos tivessem, cada dia mais, uma visão crítica de tudo o que é colocado no curso e fora do curso: na sociedade, na fábrica...

Para isso, desde o período de seleção, a gente discute sobre tudo: sobre o critério de seleção, sobre o funcionamento do curso, a pauta, a programação, a limpeza das salas, sobre um acontecimento, notícia de jornal, tema da região. E sempre colocando as questões para o pessoal decidir. E aí a gente introduz um posicionamento nosso que é o de questionar e até "ridicularizar" (usando certas técnicas) o cara que segue tudo o que o instrutor fala, que faz

tudo o que se manda fazer. Isso a gente faz durante o curso todo. É uma forma de estar sempre discutindo com o pessoal sobre a questão de que o operário, na fábrica e em todo o lugar da sociedade, está acostumado a fazer o que está estabelecido, o que está determinado; ele faz sem raciocinar, sem questionar. Então, no curso a gente procura que o questionamento seja uma coisa natural na vida das pessoas.

E isso dá resultados concretos. Por exemplo, esse ano, no período de seleção, apareceu mais gente do que o número de vagas; as vagas são em torno de 20, e apareceram 32 candidatos. Durante o processo que antecede a seleção propriamente dita — e que durou duas semanas — houve toda uma discussão onde eles colocaram: "por que nós vamos tirar alguns? por que não tem condição de ficar todo mundo?". A gente também discutia com eles, colocando a nossa posição — que era a de que ficassem apenas 20. Explicamos o que acarretaria, se ficassem 32, em termos de aproveitamento, em termos do material de que o curso dispunha e que era insuficiente para 32, etc. Eles respondiam dizendo que se propunham a cobrir todas as deficiências. Nós ainda falamos: "olha, quando houver dúvidas nas aulas, com 32 alunos a gente não vai ter condição de atender todo mundo, não". E eles: "tudo bem, o pessoal que tiver pegado melhor as coisas explica para o outro: nós damos um jeito".

E acabou que ficaram mesmo os 32. Durante as discussões, nós sempre colocamos a nossa posição, o que a gente achava de fato; mas sempre dizendo que respeitávamos a decisão deles. Foi um processo muito interessante esse do pessoal ter colocado o que achava, ter discutido e ter firmado pé. E a decisão não foi unânime, houve 8 alunos que votaram com a gente, isto é, eram favoráveis a que se fizesse a seleção. Mas a maioria ganhou.

Foi um processo onde o pessoal já começou a contrapor, a contra-argumentar, a não aceitar. O importante da gente considerar é que um grupo de alunos desses, não foi formado para isso, não é? Para eles, se o professor chega e fala, está falado. Então, nas mínimas coisas, a gente procura colocar questões, puxa outras propostas diferentes da deles para eles poderem discutir, para eles desenvolverem o seu próprio questionamento e assumirem as suas próprias decisões.

Um outro aspecto desse assumir de decisões por parte dos alunos é o seguinte. A gente sempre teve a preocupação de que o curso, desde o início, fosse realmente assumido pelos alunos. Recentemente, a partir de uma discussão com pessoas de outras experiências de curso profissional, nós percebemos melhor algumas questões práticas sobre o que seria esse assumir. Percebemos que assumir não é simplesmente fazer as coisas boas, mas é também assumir as dificuldades. Então, uma das coisas novas que introduzimos no nosso curso é que agora os alunos também são responsáveis pela limpeza, e não só a gente. Em função disso, formaram-se comissões que se revezam semanalmente na limpeza do local. A gente verificou que essa foi uma forma prática do pessoal assumir mais o curso.

Dentro dessa questão dos alunos assumirem o curso, há também uma outra coisa. Os alunos agora têm chave de todos os lugares; então eles chegam, entram na escola, abrem os armários, pegam o material que precisam, usam, guardam. Não há mais aquela inibição: "posso usar isso?". Quer dizer, agora eles não perguntam mais nada para a gente. Eles sabem que aquilo lá é deles também, controlam tudo. Outra forma de assumir o curso, surgiu deles mesmos. É que, em geral, o pessoal sai da fábrica e vai direto para o curso; então eles estabeleceram comissões para fazer café, para comprar lanche, para arrecadar dinheiro, etc. Tudo isso é por conta deles.

A gente participa de tudo, como qualquer aluno: dá o dinheiro, ajuda a fazer o lanche, ajuda na limpeza, como qualquer aluno.

Então, tudo isso são formas concretas de pôr em prática coisas que a gente já se preocupava teoricamente, mas não realizava em todas as frentes possíveis.

O discurso e a prática.

Mário

Uma questão que a gente vem percebendo é a seguinte: as coisas que a gente coloca num discurso ou numa reunião, achando que elas vão dar mais solidariedade entre os alunos, mais compreensão da sua realidade, ou que vão levá-los a participar mais das iniciativas da classe, es-

sas coisas nem sempre são questão de uma discussão política ou mesmo simplesmente de uma discussão. Elas são uma questão de assumir. Então, por exemplo, em vez de discutir com o pessoal a necessidade da solidariedade, o melhor é praticar a solidariedade.

Têm surgido idéias lá que mostram bem isso. Os alunos e ex-alunos resolveram iniciar uma horta coletiva num terreno vago que existe próximo à escola. Todos os domingos trabalham na horta; e há também reuniões, discussões. Mas volta e meia eles dizem: "No próximo domingo, o companheiro que estiver com o batente da casa caindo, nós vamos lá ajudar a consertar. Não vamos mexer com a horta, nem vamos fazer reunião; em vez disso, vamos lá ajudar o companheiro". Ou então, vão visitar um colega que está doente — como aconteceu recentemente. Quer dizer, são formas de assumir as coisas. Muitas vezes a gente está mais desligado delas; a gente gosta mais de falar, de fazer reunião, de discutir.

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, ele 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.

Não dividir a vida...

Antônio

Outra coisa que eu acho muito importante perceber é o seguinte: é preciso a gente vivenciar toda a vida, não fazer separação... Por exemplo, quando começou aquela iniciativa de horta coletiva, era aquele negócio partido: as mulheres (dos alunos e ex-alunos) ocupavam-se da horta, os homens faziam reunião. Agora mudou: os homens também mexem com a horta, e as mulheres também podem participar das discussões. Quer dizer, é preciso não separar as coisas, não reproduzir o desmembramento que existe nas mínimas coisas da vida nesta sociedade.

Dentro disso, há também um outro aspecto. O trabalhador é massacrado o tempo todo. Então, por exemplo, os alunos e ex-alunos sentem necessidade de também jogar futebol, jogar truco. E muitas vezes a gente, numa visão limitada, acha que o importante é a discussão; se não sai uma discussão, então não presta. Eu acho que as coisas podem ser conciliadas, porque elas coexistem na vida das pessoas, não é?

A verdade é que a gente gosta muito de uma discussão, de uma reunião; às vezes é até um peso, mas a gente continua fazendo. Às vezes a participação do pessoal está decaindo, mas a gente continua insistindo, sem analisar mais profundamente o quanto a gente está partindo as coisas.

Nós lá procuramos reformular isso; a gente discute o que o pessoal está querendo discutir; o que eles estão fazendo, vamos fazer junto. E, com isso, eles estão assumindo muito as discussões, a participação na escola e em iniciativas fora da escola.

Do curso surgem coisas novas.

Mário

O nosso curso lá sempre foi um ponto de referência para os ex-alunos. É muito comum eles aparecerem lá para conversar. Além disso, nós

mantemos um plantão nos fins de semana, para atender àqueles que desejam aprofundar alguma questão técnica, ou relembrar uma coisa que esqueceram, etc.

Bem, recentemente esse pessoal resolveu criar um Centro operário cultural e recreativo. E como os nossos cursos estão ameaçados de serem despejados do local onde funcionam, esse Centro assumiria também os cursos. Quer dizer, os cursos passarão a ser uma iniciativa do Centro, e não mais nossa; nós apenas vamos colaborar como monitores.

O surgimento desse Centro é uma coisa bem nova para a gente. Não era coisa planejada, saiu da discussão do pessoal. Nessas discussões eles colocaram a necessidade que o trabalhador sente de fazer alguma coisa que seja independente, criada e decidida por eles.

Embora o Centro ainda não esteja juridicamente registrado, já está funcionando — o que mostra o quanto ele é importante para o pessoal.

b) Expliquem um pouco porque vocês consideram importante esse tipo de trabalho.

João

Como eu disse no início, eu acho que a gente também está num processo.

Nesse processo a gente já se deu conta de muita coisa. A gente se deu conta de que a técnica, no desenvolvimento do capitalismo, resulta de uma apropriação de um conhecimento que, lá atrás na história, foi do artesão, quer dizer, foi daquele que produzia. E hoje o operário está alienado do conhecimento técnico e da produção desse conhecimento. Quem controla o conhecimento técnico hoje são aqueles que também detêm e controlam os meios de produção.

A gente se deu conta também de que, em nossa sociedade, existe uma relação entre poder e a posse de um determinado tipo de conhecimento: o conhecimento teórico, acadêmico, universitário.

Esses exemplos que nós acabamos de dar revelam um esforço para influir nessa situação. Mas eu acho que, nesse esforço, o que existe são pequenos passos, são pistas. Para mim, para a minha compreensão, isso ainda não é suficiente em termos de uma forma alternativa de edu-

cação que está ligada ao objetivo de transformação de toda a sociedade.

Antônio

A partir disso que você acabou de colocar, eu acho que o papel desses cursos seria o de levar o indivíduo — o operário — a raciocinar, a se desenvolver realmente. Não é você desenvolver o indivíduo, mas ele se desenvolver. Ele é operário, trabalha, vive as contradições. Então eles é que vão aprender, vão descobrir as coisas. Não é você dar a ele instrumentos de análise que você possui para que ele analise a sociedade a partir dos seus instrumentos, do ponto de vista que você tem, mas é você permitir que ele desenvolva os seus próprios instrumentos para analisar as questões, e cresça a partir daí.

Eu acho que esse é o primeiro passo; é uma outra concepção de relacionamento, de relação de poder.

Mário

Acho que você tem que estabelecer uma série de condições para que o pessoal ali — os alunos — possam realmente desenvolver o seu raciocínio. O fundamental está em você criar essas condições sem reproduzir a dominação. Quer dizer, é você criar condições para que o aluno comece a questionar as diversas coisas: o porquê essa peça é feita assim e não de outra forma; que utilidade isso vai ter; porque é que no curso essa peça é feita assim e lá na fábrica o encarregado manda dividir de outra forma (a questão da divisão do trabalho); porque é que na fábrica ele não tem liberdade de escolher nem quem é que vai trabalhar com ele, etc. Enfim, uma série de questões que o levam a questionar depois tudo o que vem contra ele.

Eu acho importante no momento atual, o caráter condições de raciocinar, de não ser um robô; porque o que o sistema pretende é isso: que o trabalhador seja o operário padrão, aquele que nunca questiona o porquê deve ou não deve fazer as coisas.

João

Eu acho que, para concretizar isso que vocês falaram, uma das condições é você abordar diretamente com o pessoal a questão do espaço de discussão que o curso pode abrir; é explicitar que o que está faltando na vida do trabalhador é um mínimo de espaço onde ele possa colocar o

que ele está vivendo tanto em relação ao trabalho e à sociedade, como em relação ao conhecimento dele sobre isso. Ele não tem aonde colocar e discutir essas coisas; ele não coloca isso na fábrica, em canto nenhum, na escola muito menos, essa é que é a verdade; daí o que está acontecendo na vida dele, está abafado.

Então eu acho que criar essas condições que vocês falam, passa por aí: abrir o jogo para o pessoal, no sentido de abordar diretamente o que está se passando ali no curso, quer dizer, que ali é um espaço onde a relação de poder é outra, onde o trabalhador é que coloca e produz seu conhecimento sobre as coisas, sobre a técnica, sobre as relações com os outros... Porque muitas vezes você pode estar vivendo uma experiência sem abordar o que está se passando ali, não é? Você pode até estar vivendo uma situação afetiva, amorosa, sem abordar o que está se passando; mas a consciência maior do que você vive depende de se você explicita...

Antônio

É isso mesmo. Por exemplo, em termos bem concretos: o que é você valorizar o conhecimento do operário, o que é você não dar uma rasteira nele? Veja bem, a sociedade toda diz: "Operário é burro", "operário não tem cultura", "que 'cultura' é essa que o operário tem?". Então ali no curso, se o operário vem com um conhecimento, mas não sabe que a aprendizagem está partindo daquele conhecimento dele, então ele vai continuar pensando: "eu não sei nada, eu estou aqui para aprender"; claro que ele vai pensar isso, pois você não falou nada que o saber dele é conhecimento, você não discutiu isso com ele!

Então eu também acho importante, como forma de aprendizagem, você discutir com o aluno (operários) que ele é capaz, que ele conhece, que tem cultura. A única coisa é que a cultura dele é diferente da cultura da outra classe. Qual das duas culturas é mais importante? Coloca essa discussão para eles, por exemplo.

Discutindo e explicitando essas coisas, é que os alunos vão perceber a base onde eles se apóiam, de onde é que a sua aprendizagem parte de fato.

João

É esse tipo de discussão, a abordagem dessas questões, corresponde à expectativa do operário quando ele procura o curso: "a gente veio aqui

para aprender", é o que todos eles dizem. Então, tanto no período de seleção como em diversos momentos no correr do curso, você pode abordar essa questão do aprendizado: "conhecimento é de fato o quê? Eu tenho conhecimento, vocês têm conhecimento, a gente veio aqui para aprender, mas o que é esse negócio de conhecimento? E etc."

Quer dizer, existem condições de você abrir espaço para uma discussão que corresponda à expectativa dos caras. Porque uma coisa é você abrir uma discussão sobre o que se passa ali no curso, sobre aquilo que os operários vieram procurar: o aprendizado — o que é isso?; outra coisa é você desconhecer o que se passa no curso, e insistir na discussão sobre organização da sociedade, até sobre sindicato, etc., que podem ser coisas completamente fora da expectativa inicial do aluno.

A verdade é que desta discussão sobre o aprendizado, você chega em tudo o que está relacionado com o cara, não somente no trabalho, como na sociedade, em todo o canto.

Antônio

Eu concordo com isso.

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 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 logo vai se sentir livre para colocar todas as coisas. É apenas um espaço para ele ir colocando algumas contradições, um espaço onde é permitido discutir.

João

Eu acho que é muito séria essa questão da expectativa do operário e da nossa expectativa

em relação a um curso profissional. É muito importante a nossa expectativa bater com a expectativa do pessoal, isto é, a gente estar realmente imbuído de que o fundamental ali é o aprendizado, é o próprio curso, e que inclusive nós também estamos interessados em aprender.

c) Muita gente acha que a expectativa inicial do operário em relação a um curso profissional é uma expectativa alienada, de promoção individual. O que vocês dizem sobre isso?

Laura

É, muita gente acha que quando um operário procura um curso profissional, a expectativa dele é alienada e que, portanto, precisa ser superada. Mas isso é simplificar a questão; eu acho que a gente tem que considerar o seguinte: o que significa a profissão para o operário? Para muitos deles, a formação profissional é uma necessidade no sentido de que lhes dá uma segurança muito maior para enfrentar uma série de situações e de lutas; para ele se sentir mais livre e seguro nas relações dentro da fábrica, com o encarregado, com o chefe, etc.

Vejam o que um operário me disse outro dia: "a nossa autoridade é a nossa capacidade profissional, não é a promoção que a chefia da fábrica dá, não. Quando a chefia promove um cara e a gente sabe que ele não é capaz, aquela promoção é desprezada pela gente. A nossa autoridade vem é da nossa competência profissional, é nela que a gente se reconhece e reconhece os companheiros".

João

Complementando isso que você disse, o operário promovido pela chefia, nem por isso fica seguro, não. Pelo contrário, se ele não tem esse domínio da profissão, ele fica mais inseguro ainda. A gente está muito acostumado a ver companheiros promovidos que têm que se comportar declaradamente do lado do patrão porque não se sentem seguros profissionalmente.

Antônio

É. Existe até uma expressão que o pessoal utiliza muito dentro da fábrica, quando tem uma certa segurança na profissão: "eu não nasci aqui", "eu não fui feito aqui". Ele está querendo dizer que pode ir para qualquer lugar, que

não depende só daquela fábrica, porque competência ele tem.

Mário

Eu acho muito importante o operário se sentir seguro devido ao conhecimento que ele tem, ao domínio da profissão. Porque a insegurança no trabalho leva à subserviência, a uma série de distorções. Sentindo-se seguros, sentem-se muito mais firmes, mais livres, mais independentes.

Carlos

Eu concordo que é simplificar as coisas dizer apenas que a expectativa do operário no curso profissional é se promover na vida. Essa questão do cara se sentir seguro na profissão porque ele sabe que conhece de fato — e não apenas porque tem um diploma — é muito importante; e o curso pode contribuir bastante para ela.

Mas eu acho que existe também o outro lado. Na verdade, para muitos operários, a educação é um meio para sair da pobreza; quer dizer, para eles a situação da classe operária é uma situação de pobreza, então o que eles têm que fazer é estudar para sair da classe. Daí, se ele procura um curso profissional, não é para se capacitar um pouco mais enquanto operário; é para, depois, poder fazer um curso técnico.

Então, considerando essa realidade, a gente percebeu como o curso profissional é uma coisa importante no sentido de permitir que essa questão também seja discutida: a questão do cara sentir a importância dele ser operário. Quer dizer, mesmo que a expectativa inicial do operário em relação ao curso seja essa ilusão de sair da classe, o importante é discutir a expectativa dele. O curso pode contribuir para quebrar essa ilusão, para mostrar que o sentido do aprendizado ali é realmente valorizar a classe operária e fixar o indivíduo dentro dela.

João

É, lá isso também ocorre, essa desvalorização da classe operária pelos próprios trabalhadores. Inclusive existe um conflito muito interessante entre os próprios alunos. Porque existem alunos que estão fazendo o nosso curso com o pensamento de, depois, ingressarem na Escola Técnica; outros vêm de outros ramos de atividade que não a fábrica (comércio, etc.). Estes são minoria. A maioria mesmo são os peões de fábrica, que já estão vinculados à produção há quatro, cinco, seis anos, e que não pretendem sair da

fábrica; o que eles querem mesmo é adquirir uma profissão — de eletricista, por exemplo — e ser eletricista a vida toda. Então, como eu ia dizendo, se dá um conflito muito interessante: por exemplo, quando chega o cara que está pensando na Escola Técnica, ou que está pensando que fábrica é um negócio de mãos sujas, que ser operário de fábrica é ser peão ignorante, e vai por aí com essa discriminação toda, então esse cara leva um pau arretado da turma. E a turma — quer dizer, a maioria dos alunos — assume como propósito, jogar em cima desse cara que ele também é lascado, que ele também vive uma insegurança danada.

Quer dizer, o pessoal assume e discute muito seriamente essa questão. E o que eu acho é que no próprio conflito da turma, o que está sendo colocado e discutido são questões de classe, de classe como classe operária; é uma discussão onde se manifesta e se desenvolve a consciência de classe operária.

Só para terminar, eu acho que existe em todos os lugares essa questão da desvalorização da classe operária pelos próprios trabalhadores, tanto pelos que são operários, como sobretudo pelos que estão em outras atividades embora, em termos objetivos, também sejam proletários (isto é, ganham muito pouco). Mas é verdade também que o trabalhador sempre encontra algumas formas para se valorizar. Por exemplo, o proletário que é proletário mas tem que ter a roupa domingueira; ou a empregada doméstica que paga Cr\$ 200,00 ao cabeleireiro... e fica bonita como diabo...

Antônio

O importante é que as questões relacionadas com a expectativa que o pessoal traz para o curso, possam ser explicitadas e discutidas.

d) Vocês disseram, anteriormente, que não é só o sistema que usa o conhecimento como meio de dominação. Como isso se manifesta na experiência de vocês?

João

Alguns alunos que procuram o curso da gente já trazem uma experiência de discussão, uma visão crítica mais ampla. O problema é o comportamento de alguns desses alunos em relação ao resto da turma. Às vezes acontecem coisas horri-

veis... Por exemplo, acontece do cara se levantar no meio de uma discussão e dizer: vocês são uns bobocas, não percebem nada, e não sei o que mais; eu não fui feito aqui, eu não estou aqui de hoje. Quer dizer, o cara se coloca numa relação assim de superioridade, acima do resto da turma.

Então, logo que isso começa a acontecer, é necessário conversar com o cara, chamar atenção de que, se naquele tempo que ele vai passar ali ele quiser ter uma prática que dê resultado, então o comportamento dele vai ter que ser diferente. Não sei se isso ocorre também na experiência de vocês...

Carlos

Aqui também é comum. E não só dentro do curso. Acontece esse tipo de coisa também dentro da fábrica. Por exemplo, às vezes o cara que tem mais experiência de discussão, despreza o companheiro do lado. Muitas vezes os companheiros têm dificuldade de expressão, ou então estão dizendo o que acham mesmo; e aí são logo taxados de reacionários pelos mais "conscientes".

Não dá para entender que tipo de relação esses caras mantêm com a classe, ou até que ponto eles se sentem alguém da classe.

Mas eu acho que estou colocando um outro tipo de problema que não é bem o mesmo que você colocava antes.

Antônio

Pois eu acho que você está falando a mesma coisa: o que o cara carrega com ele quando vai para o curso, é a mesma coisa que ele carrega dentro da fábrica com os companheiros. É exatamente a mesma dominação.

Então eu acho o seguinte. A gente sabe que hoje existem diversas posições e diversos pensamentos sobre o processo de transformação da sociedade. Então a gente devia permitir o debate dessas posições, quando elas aparecem no curso. Por exemplo, quando aparecerem posições que se colocam autoritariamente em cima do pessoal, combater isso. Eu acho que o curso dá oportunidade do pessoal enxergar, discutir e combater esse tipo de coisa: enxergar que o cara fala do autoritarismo na fábrica e no governo, mas está exercendo esse mesmo autoritarismo com os colegas, na sala, quer dizer, com os próprios companheiros de fábrica.

Eu acho que essa discussão, essa crítica, ajuda os caras autoritários e dogmáticos a reformular sua atitude e a verem que a sua compreensão das coisas está bem distorcida. Por exemplo, se ele não consegue compreender por que é que seus companheiros têm esse tipo de atitude, ele está esquecendo todos os tipos de repressão que existem em cima dos trabalhadores por aí. Então, onde é que ele está se julgando superior se ele não está nem compreendendo essas questões? Não está compreendendo porque é que seus companheiros não participam da mesma forma que ele participa, porque é que não lutam da mesma forma que ele, etc. É preciso ele compreender isto também; e me parece que o próprio fato dos colegas do curso checarem, pode ajudá-lo.

Por exemplo, recentemente eu fiz um curso cujos participantes tinham diversas posições políticas. Havia uns companheiros lá que não falavam nada, eram muito calados. Aí uns outros colegas muito reacionários caíram de pau em cima deles: que eles não participavam nada, que estavam muito atrasados, não entendiam nada, e vai por aí afora. Os companheiros "calados" esperaram que os outros saíssem, e então houve uma discussão riquíssima; eles explicaram que não era nada daquilo, que eles podiam não estar falando mas estavam percebendo as coisas, estavam sentindo e acompanhando tudo...

O que eu quero dizer é o seguinte: às vezes o pessoal de "cabeça feita" age igualzinho esses caras reacionários; se ele não consegue perceber isso, ele está se afastando e se distanciando da classe, cada vez mais.

Concluindo, eu acho que o curso pode permitir um processo bem dinâmico onde as diferentes posições podem ser colocadas, discutidas e criticadas; onde os colegas e você criticam e se criticam naquilo que reproduz esse sistema que está aí, naquilo que enfraquece a própria classe.

Mário

Esse tipo de comportamento do operário é muito influenciado por nós, os "intelectuais". Nós achamos sempre que temos que "ganhar" o cara, e "ganhar" é discutir com ele uma meia dúzia de coisas e ele começar a participar nas iniciativas que nós achamos importantes.

A verdade é que, com isso, nós não conseguimos perceber a nossa incoerência: é que na primeira oportunidade em que o cara tiver acesso a outro

tipo de informação ou a outro tipo de discussão, balança tudo na cabeça dele; é um cara inteiramente dominado.

Carlos

E a verdade também é que tudo se dá em termos de *um* conhecimento: você tem um conhecimento e quer meter *aquela* conhecimento na cabeça do cara. E o resultado é que ele, em vez de se apropriar de mais um conhecimento entre outros, torna-se apenas um papagaio.

e) É possível avaliar os resultados desse trabalho que vocês realizam nos cursos?

João

Eu acho que, no tipo de trabalho que a gente faz, a questão do "medidor" ou da avaliação significaria você procurar saber o seguinte: até que ponto os alunos estão crescendo no sentido da compreensão das coisas e das relações que existem aí na sociedade? Pois bem, eu acho que é muito difícil medir isso.

Veja bem, geralmente você olha para os ex-alunos que continuam a procurar a gente para conversar, que continuam indo lá na escola para bater papo, etc., você olha e diz: "bem, esse é o pessoal que aproveitou do trabalho que a gente fez...". Mas as coisas não são bem assim, não é? Porque, de repente, um cara que você nem esperava, toma uma atitude na fábrica, se engaja numa luta da categoria, etc. A gente tem vários casos de ex-alunos que nunca mais nos procuraram mas que de vez em quando escrevem ou telefonam dizendo: "olha, as coisas que a gente discutiu aí estão me servindo muito...".

Antônio

Isso é muito interessante, e a gente lá também observa este fato. Quer dizer, há os operários (alunos e ex-alunos) que estão mais próximos da gente, que nos procuram sempre e que, pelo que se pode perceber, têm uma participação mais ativa num determinado movimento.

Esses então a gente tende a considerar que são os que avançaram mais com as discussões e com o processo todo do curso. Mas o negócio não é esse não, é diferente: aquele resto das pessoas não está parado; elas estão processando as discussões que começaram no curso e continuam a se dar fora do curso. Quer dizer, eu acho que o aprendizado é um processo contínuo onde as

coisas que nos ajudaram a compreender certas contradições ficam gravadas e ajudam a compreender as novas contradições que forem surgindo depois.

Então, isso que você falou acontece demais com a gente também. A gente olhava determinados alunos, e dizia: "puxa, o cara não falou nada aqui no curso, não deu uma palavra, não se abriu, não discutiu, não participou...", e de repente, olha o cara assumindo um determinado tipo de coisa no movimento operário que você não julgava que ele fosse capaz de assumir! Eu acho que a gente parte de uma expectativa nossa, a gente cria uma ânsia em relação ao pessoal. É que, de uma certa maneira, você quer controlar o processo, a verdade é essa; então você quer ver o cara tendo um *certo* tipo de atuação, quer ver ele num *determinado* tipo de coisa...

E a gente tem que vencer isso; quer dizer, a gente tem que entender que a contribuição dos cursos — e principalmente a contribuição nossa, que estamos desvinculados do meio operário mesmo, da fábrica, do trabalho diário do operário — é apenas uma colaboração parcial; o cara usa ou não usa de acordo com o que ele vai desenvolvendo para frente. Você tem que entender que a sua contribuição ali é dar início a um processo talvez; abrir um espaço para que o operário comece a se colocar e a colocar as coisas. Isso gera muitas vezes uma frustração muito grande — sobretudo no pessoal novo que está começando nesse tipo de trabalho. Gera uma frustração na medida em que a expectativa que ele tem em termos do que vai ser o resultado do trabalho dele não se expressa como ele previa.

Mário

Isso aí parece que é da formação da gente; nós ainda gostamos muito do discurso, e gostamos muito de ouvir o aluno fazer um discurso que bate com o nosso. Só que o aluno sabe disso e, muitas vezes, fala exatamente o que a gente quer ouvir dele.

Em nossa escola, nós descobrimos que um dos caras mais calados acabou fazendo parte de uma chapa de oposição, no sindicato. Quer dizer, ele fazia as coisas já dentro de uma prática, ao passo que outros de discurso mais fluente nem sempre são conseqüentes em sua prática...

Então eu acho que a gente tem que entender que o curso é um pedacinho dentro de um processo, e que você contribui para que o processo se alastre, para que o pessoal dê passos mais rápidos no sentido de perceber as contradições. Acho que a pretensão não pode ser maior do que essa. Porque é a vida toda que influi nas pessoas, é uma quantidade de coisas: os problemas de conjuntura, os problemas que são objetivos e os problemas que são subjetivos, os momentos de luta... tudo isso influi. Não é só aquele momento de 2 ou 3 meses que o operário passa no curso que vai determinar a vida dele.

Antônio

Nesses dias nós tivemos uma conversa interessante lá no Centro operário, recreativo e cultural dos alunos e ex-alunos — aquele Centro a que já me referi antes. Nós conseguimos perceber o seguinte: que quem vai ao Centro normalmente não é o pessoal mais avançado; é o pessoal que não tem outro lugar para ir, então vai lá. Daí alguns estranharam: “por que será que não vem o pessoal todo?” Mas é claro que não vem, há atividades que são mais importantes do que o Centro. Quer dizer, a gente viu que o Centro consegue suscitar uma certa participação do cara; na medida em que ele vai tendo outras opções de trabalho, ele vai se afastando daquela presença permanente ali. Eu acho inclusive que não é função do Centro de alunos e ex-alunos prender o pessoal em torno de si, isso não tem o mínimo sentido. A função do Centro é ajudar a que o cara vá tendo outros níveis de participação. Por exemplo, se ele modifica a própria relação com a mulher e os filhos, já pode ter sido um passo muito importante. É aquela história da cadeia de dominação que todo o sistema vai impondo; a função do Centro é ajudar a ir rompendo essa cadeia de alguma forma: pode ser na relação com a família, pode ser na questão do conhecimento, etc. E a experiência que o cara viveu no Centro, ele vai carregar para todos os outros lugares, mesmo que nunca mais ele apareça ali no Centro.

f) Isso abriga uma certa posição quanto ao que seja educação, não é?

Carlos

A impressão que eu tenho é que a gente costuma falar muito de educação, de aprendizado,

quase como se fosse um parêntesis, um momento especial; como se não fosse a vida; como se fosse um lugar onde você faz uma espécie de imitação das coisas que estão acontecendo, para aprender alguma coisa sobre elas.

Para mim, o aprendizado é uma coisa tão real quanto a vida. A luta para não reproduzir os mecanismos de dominação está presente em todos os lugares, também dentro do aprendizado. Quer dizer, dentro da educação existem mecanismos de reprodução do sistema e existe a luta para não reproduzi-los. A educação, portanto, não é uma coisa fictícia, não é um momento em que você imita a vida, mas é uma coisa real, é um processo real que está vinculado a todo o conjunto da vida social; é um tipo de relação como qualquer outro tipo de relação dentro da sociedade. Quer dizer, a educação não é um “faz de conta”, um processo onde você fica treinando; não existe o “treino para”, existe o exercício de fato da coisa.

João

Exatamente. Nessa linha não faz sentido separar o aprendizado em “assuntos técnicos” e “assuntos políticos”. Antes a gente isolava os assuntos em momentos; havia o momento das aulas técnicas e o momento dos temas políticos.

Antônio

Nós também carregávamos todo o trabalho numa conscientização política que não considerava que a técnica é uma forma de dominação política. Inclusive a gente não se dava conta de que, muitas vezes, a própria relação entre monitor e aluno estava sendo uma relação de dominação: o conhecimento do operário ali estava sendo tão desvalorizado e tão posto de lado quanto na fábrica!

Muita gente ainda faz uma separação entre o aprendizado técnico e a conscientização política. Por exemplo, acha que a conscientização política está nas aulas de legislação trabalhista...

Carlos

Pois é, uma coisa é você planejar um curso onde, obrigatoriamente, vai haver aula técnica e sessão sobre leis trabalhistas; o curso já nasce assim. Outra coisa é você abrir o curso para todas as questões que vão surgindo na própria dinâmica das discussões que se dão — e onde leis trabalhistas pode surgir como um dos assuntos entre outros. A questão não é discutir ou não discutir

leis trabalhistas. A questão é se o pessoal quer mesmo discutir leis trabalhistas. O trabalho, por si, é o mesmo: a crítica, o raciocínio crítico se dá seja no estudo da técnica, seja no estudo das leis, seja onde for.

Antônio

Queria dizer também que o aprendizado (ou a educação) não se dá apenas ali num curso. Desde criança, independente de estar ou não numa escola, o cara está se relacionando. O aprendizado seria isso: o relacionamento com a vida, com as coisas. E o momento do aprendizado num curso como o nosso, por exemplo, significaria *mais um* aprendizado, e não uma coisa separada desse todo, desse aprendizado da vida.

Carlos

Nem é separado da vida, e nem vai terminar no curso; segue para a frente.

Antônio

De fato, eu acho que existem concepções diferentes de educação, de aprendizado. Para mim, o papel do instrutor (ou outro nome) não é o de transmissor; é o de colocar questões para que o próprio cara — o aluno — cresça no seu aprendizado.

Um negócio interessante de observar é que, em alguns lugares, o pessoal, em vez de dizer aluno, diz clientela. Clientela é um termo realmente muito significativo de uma certa concepção de educação; é uma expressão bem mercantilista: o cliente vai ao curso adquirir a minha mercadoria...

3. Vinculação do curso profissional com o geral

a) Como vocês vêem a vinculação entre os cursos profissionais e a chamada "questão política mais geral"?

Antônio

Uma coisa que eu acho importantíssima é que esse trabalho de aprendizado no curso seja realmente o mais próximo possível de tudo o que está acontecendo. Lá no nosso curso, por exemplo, costumam ir pessoas de diversas organizações de trabalhadores: levam jornal, pedem para dar uma informação aos alunos; se alguns alunos querem discutir alguma coisa, eles discutem, etc. A criação daquele Centro operário cultural e recreativo de alunos e ex-alunos por exemplo, permitiu um relacionamento grande com a Associação de Bairro: quando foi necessário pensar nos estatutos do Centro, o pessoal da Associação emprestou seus estatutos, discutiu junto o assunto...

Quer dizer, o aprendizado ali não é uma coisa desvinculada da vida do operário; é integrada. Então eu acho que o curso tem que estar próximo e chegado a qualquer movimento e organização da classe (organização de bairro, organização de fábrica, centros culturais, sindicatos, oposições sindicais, etc.), permitir discutir todas as opções.

Porque eu acredito no seguinte: se o curso se isola, então é que vai acontecer aquilo dele ser um movimento separado da vida operária. Eu não posso, por exemplo, dar um curso e dizer: "não quero nada com o que está acontecendo lá fora, senão vai gastar tempo, vai desviar a atenção...". Não; o curso tem que estar aberto, quer dizer, visceralmente ligado com toda a movimentação dos trabalhadores.

Laura

Um aspecto da vinculação do curso com o geral é esse que você falou, quer dizer, que o curso seja poroso o suficiente para que dentro dele possa entrar tudo o que está fazendo parte do movimento popular.

E existe também um outro aspecto dessa vinculação: é o que se passa na própria prática do aprendizado, quer dizer, a possibilidade do pessoal desenvolver seu raciocínio crítico a respeito da própria questão da técnica.

Eu me preocupo um pouco porque, às vezes, essa questão aparece mais como uma motivação através da qual você pode levar os operários a discutirem as questões consideradas realmente "políticas". Então, por exemplo, o que se considera importante numa apostila é que ela contenha certas ilustrações ou perguntas que levem a "outras" discussões.

Eu acho que o que se passa em termos de aprendizado técnico é uma prática política: ela é reforçadora ou transformadora do tipo de conhecimento que o sistema difunde e das relações de poder que garantem o domínio desse conhecimento. Por isso é que eu digo que também nesse ponto o curso se vincula à questão política mais geral.

Carlos

É, eu acho que isso reflete bem uma coisa: a gente tende a ver os problemas e as falhas do nosso trabalho como uma questão de método: é você que não está sabendo trabalhar direito para que isso que você possui chegue de fato ao povo. A gente não percebe que existe uma relação dialética fundamental entre método e conteúdo; o método que você usa é que carrega o conteúdo.

João

Costuma-se dizer: "você é que não soube encaminhar corretamente o trabalho". Quer dizer, não se questiona a proposta, essa é sagrada; só se questiona o encaminhamento.

Carlos

Exatamente. Eu vejo que a proposta de diversas pessoas não inclui a técnica e o aprendizado da

técnica como sendo questões políticas. A política, no caso, é alguma coisa meio isolada do conjunto das malhas a que nos referimos antes, é algo acima dessas malhas.

Em termos de técnica, há muita coisa a aprofundar. Nós aludimos, anteriormente, à importância de não abordar as leis trabalhistas como um dado, e sim como o fruto de um embate entre interesses sociais divergentes. E eu fico me perguntando por que é que a gente tende a ver a técnica e o conhecimento científico como um dado. Quer dizer, a gente olha o produto, mas não se indaga sobre como é que esse produto foi feito. E às vezes até a gente tende a absolutizar o produto, a considerá-lo como uma verdade absoluta. Se a ciência fosse absoluta, eu até concordaria em que a técnica fosse neutra. Mas qual é de fato a evolução da ciência e da técnica?

Então uma coisa que eu acho muito necessário a gente aprofundar bastante mais seria isso: ver que a ciência e a técnica — tal como as leis — são um produto desse mesmo embate entre interesses sociais. Quer dizer, falta fazer essa quase pesquisa da evolução da própria técnica; fazer uma história do trabalho social enquanto um trabalho que inclui também a apropriação da ciência pela classe dominante, que inclui o escamoteamento de uma porção de coisas do conhecimento básico sem o qual você não avança no conhecimento e no domínio da técnica. Fazendo esse estudo, nós poderíamos ajudar um pouco na compreensão da técnica enquanto questão política.

Texto elaborado a partir de apresentação feita no Simpósio
"Perspectivas teóricas da educação popular" — 1ª Conferência
Brasileira de Educação — São Paulo, abril/80.

Este texto pretende levantar alguns pontos que possam contribuir para um debate entre aqueles que realizam um trabalho de educação popular.

As formulações aqui apresentadas resultam de reflexões feitas no interior e a partir de uma prática; baseiam-se em diversos trabalhos significativos de educação popular (o que não quer dizer representativos) desenvolvidos, no período 70, em diversas regiões do país.

Estas formulações são provisórias e embrionárias; esboçam apenas certas linhas possíveis de equacionamento de alguns problemas que, cada vez mais, necessitam ser considerados neste tipo de trabalho.

Como a denominação "educação popular" nomeia práticas bastante heterogêneas do ponto de vista de inserção no "jogo de poder", de início, delimita-se a prática educativa que será abordada: aquela que se desenvolve em uma perspectiva de transformação das atuais condições de existência social; e aquela que tem presentes — no interior do seu processo de trabalho — elementos de "classe média" e elementos das "camadas populares" (1).

I. Práticas populares na década de 70

Para os trabalhos de educação popular, a década de 70 foi um período conjunturalmente difícil e, ao mesmo tempo, muito rico.

Nesta década, as camadas populares dinamizaram e recriaram suas práticas de resistência, o que veio impor àqueles envolvidos nos trabalhos de educação popular uma reflexão sobre o "novo" que estava ocorrendo. Reflexão que se tornou indispensável, inclusive, porque este "novo" questionava o universo no qual tinham se instalado as discussões sobre e na educação popular.

A apresentação detalhada destas práticas populares, das quais se poderia dar infindáveis exemplos, foge ao âmbito deste texto; no entanto, elas devem ser, aqui, delineadas, dada a importância fundamental que tiveram para a retomada de determinados problemas na prática de educação popular.

Neste sentido, o que cumpre assinalar é que nesta última década, vários segmentos das camadas populares, nos mais diversos pontos deste país, continuaram reinventando suas estratégias de luta, redefinindo objetivos, formas de atuação e organização. Assim, na cotidiana luta do homem do campo, no dia-a-dia da fábrica, na luta diária pela alimentação, pela moradia, pelo transporte, pela educação, pela saúde, por um outro relacionamento homem-mulher... as camadas populares desenvolveram suas práticas de resistência; práticas imediatamente vinculadas à sua posição de classe, à especificidade de suas condições de vida e de trabalho.

A maior parte destas lutas se efetivou como uma atuação surda, porém renovada e contínua, ali onde o poder de classe estava sendo exercido. E este foi o denominador comum: estas lutas desenvolveram-se — no concreto e no cotidiano — como resistência ativa e efetiva ao exercício de poder das classes dominantes. Pode-se veri-

(1) Esta distinção toma por referência a divisão social do trabalho. Considera-se, pois, as relações de classe existentes na sociedade.

Na maior parte das vezes, as camadas populares ou recriaram espaços ou criaram novos lugares de exercício da política, ou seja: lugares onde está em questão o exercício de um poder e a sua legitimidade.

ficar que estas lutas se realizaram nos mais diferentes pontos da rede social não tendo se constituído inevitavelmente como luta de resistência ao poder de Estado; elas se efetuaram justamente onde — integradas ou não ao Estado — as relações de poder das classes dominantes estavam se efetivando.

Assim é que, nestas lutas, os vários segmentos das camadas populares se defrontaram com o proprietário da terra, com os proprietários das fábricas, com as multinacionais, com a especulação imobiliária, com o aparelho jurídico e policial... e, ainda, com os padrões de dominação nas suas próprias relações familiares, nas suas relações de vizinhança, etc.

Por terem-se efetivado como uma atuação surda e não terem se manifestado sempre e necessariamente como enfrentamento aberto ao poder das classes dominantes, grande parte destas lutas permanece desconhecida de outras camadas sociais. Razão pela qual estas práticas tendem a ser consideradas como não-existentes, quando o que efetivamente ocorre é a sua inexistência no conhecimento destas outras camadas sociais. (Possivelmente, este é também o ponto de partida de certas iniciativas que se propõem a tirar as camadas populares de uma suposta passividade!)

Os que estiveram mais próximos e/ou mais atentos às práticas populares puderam verificar que, durante todo este período, não só as camadas populares desenvolveram suas práticas de resistência como ainda, na concretização destas práticas, não se definiram apenas contra o poder de classe que sobre elas estava sendo exercido; no questionamento do exercício deste poder, elas (re)criaram seus próprios alvos e fizeram surgir novos padrões de comportamento, novas regras de existência.

Da mesma forma, várias destas práticas não se realizaram nos mesmos moldes que outras camadas sociais conhecem e adotam. Assim, estas atuações não se efetivaram sem encontros,

sem trocas, sem coordenação; no entanto, as comunicações, as decisões, a distribuição das tarefas quase nunca se concretizaram seguindo as linhas tradicionais de mobilização/organização/representação a que outras camadas sociais estão acostumadas.

E ainda: as camadas populares mostraram — na prática — que não escolhiam os espaços de sua atuação em função das opções deixadas abertas pelas classes dominantes e pelo sistema político. Várias de suas ações não estiveram circunscritas nem aos canais autorizados e nem às fronteiras institucionais. Na maior parte das vezes, as camadas populares ou recriaram espaços ou criaram novos lugares de exercício da política, ou seja: lugares onde está em questão o exercício de um poder e a sua legitimidade.

Estas considerações parecem suficientes para indicar que vários segmentos das camadas populares estavam colocando como central, nas mais diferentes práticas sociais, a questão do exercício de um poder. E, o que foi possível verificar: as camadas populares não necessitaram que lhes fosse trazido de fora, por aqueles que “sabem”, um entendimento de sua situação; elas evidenciaram — e impuseram — em suas práticas um (o seu) conhecimento das situações concretas em que se encontravam. E, ainda, o que também foi (e é) possível verificar: estes conhecimentos, por corresponderem às experiências vividas, tornaram-se inseparáveis de todas as suas práticas posteriores.

Estas práticas populares vieram colocar uma série de interrogações àqueles que trabalham em educação popular, uma vez que — tendo um campo delimitado de atuação: a área do conhecimento — esta prática se inscreve na dinâmica popular. E foi na tentativa de equacionar as questões que estavam se apresentando como fundamentais nesta própria dinâmica que surgiu a necessidade de recuperar e explicitar a questão do poder no interior mesmo da educação popular.

II. As relações de poder na educação popular

Esta relação entre educação popular e poder não aparecia de forma suficientemente explícita nos trabalhos desenvolvidos no início dos anos 70. Isto porque: a atuação em educação popular — em muitos trabalhos, embora não se possa generalizar — se dava com um certo esvaziamento conceitual. Vale dizer: determinadas noções gozavam de tal credibilidade — afinal a referência última era a ciência! — que a muito poucos ocorria buscar a explicitação clara do conteúdo dos conceitos utilizados e dos pressupostos que embasavam determinadas colocações; e, a quase ninguém parecia ocorrer questioná-los. Exemplificando: junto à grande maioria dos grupos que utilizavam, como básica, a noção de “conscientização”, tornou-se impossível obter a explicitação deste termo.

É de se perguntar o porquê desse esvaziamento conceitual. Seria possível supor que se manteve — no próprio interior da educação popular — uma divisão entre aqueles que fundamentalmente “pensavam” a educação popular e aqueles que fundamentalmente “executavam” o trabalho? Ou seja: teria se efetuado um processo onde alguns grupos (os “intelectuais” de classe média) se encarregavam de “pensar” a educação popular enquanto outros grupos (agentes classe média mas não considerados propriamente “intelectuais”) eram encarregados de “executar” o trabalho dispondo de um discurso dado? Seria descabido admitir que esta mesma divisão era reproduzida pelos agentes nas suas relações com as camadas populares?

O que se verifica é que a tarefa da educação popular era dada como definida — levar informações e conhecimento às camadas populares visando a formação de um espírito crítico — e as discussões na e sobre educação popular, historicamente, se deslocaram para “questões de método” (método de trabalho): “como encaminhar o trabalho?” “como fazer”.

Ora, as práticas populares dos anos 70, colocando no centro das discussões a questão do poder, possibilitaram evidenciar o óbvio: método é o caminho para se chegar a determinados fins. O que vinha sendo questionado pelas camadas populares mostrava que o fundamental não é equacionado nem explicitado quando uma prática é abordada unicamente pelo ângulo do método de encaminhamento do trabalho (“como” fazer ou não fazer um trabalho). O que

estava colocado em discussão era o funcionamento do poder nas diferentes práticas sociais.

Para os que trabalham em educação popular coloca-se, então, como nuclear a questão: que tipo de poder está sendo exercido nesta prática?

1. A questão do poder não é exterior à educação popular

O que nem sempre é considerado é que esta questão do poder não é exterior à educação popular mas integra o seu processo de trabalho. Isto porque: uma vez que a atuação da educação popular — na área do conhecimento — se dá enquanto prática histórica e social, ela articula uma rede de relações sociais (2). O modo de constituição destas relações — no processo interno da educação popular — é que vai engendrar ou não, conservar ou não, uma diferenciação entre os que participam desta prática. Essa diferenciação — reproduzindo a divisão de trabalho típica do sistema social vigente — é que vai manter os mecanismos de criação e controle do próprio conhecimento em mãos de alguns. Portanto, as relações (de poder) que se estabelecem no interior da prática de educação popular é que vão determinar o processo de trabalho e, conseqüentemente, o conhecimento produzido.

Em suma, o modo de efetuação das relações sociais na prática da educação popular — no seu processo de trabalho — mantém um determinado tipo de poder ou possibilita o surgimento de um novo tipo de poder; e, conseqüentemente, possibilita ou não o surgimento de novas formas de conhecimento.

O que significa dizer: o exercício do poder no interior da educação popular é que vai barrar ou favorecer um processo onde o conhecimento das camadas populares entre como significativo ou não. Esse exercício de poder concretiza um posicionamento daqueles que trabalham em educação popular quanto ao papel das camadas populares no processo de criação e controle do conhecimento produzido e, conseqüentemente, um posicionamento quanto ao papel destas camadas no próprio processo de transformação social. (À guisa de exemplo: se quem deveria conduzir o processo, é conduzido... quem está com o poder?) Em outras palavras: está inscrito no pró-

(2) Basicamente, na terminologia mais usual nos trabalhos de educação popular: assessores/agentes; agentes/camadas populares.

O exercício de poder no interior da educação popular é que vai barrar ou favorecer um processo onde o conhecimento das camadas populares entre como significativo ou não.

prio processo de trabalho — na prática — um posicionamento daqueles que trabalham em educação popular quanto a um deslocamento real ou não de poder no processo de transformação da sociedade.

Aqui, então, retoma-se a questão da heterogeneidade das práticas em educação popular. Na introdução deste texto, uma primeira distinção foi feita a partir da perspectiva em que são desenvolvidos os trabalhos. De fato, a heterogeneidade das práticas não decorre apenas de diferença nas perspectivas adotadas. Práticas que assumem uma mesma perspectiva podem também se apresentar bastante diferentes dado o modo de efetuação das relações no seu processo de trabalho. As considerações feitas até agora permitem precisar melhor a raiz desta heterogeneidade: as práticas se realizam de forma diferente porque concretizam posicionamentos diferentes frente ao poder a ser exercido pelas camadas populares no processo de transformação social. Por outro lado, é bom ressaltar, estas questões nem sempre aparecem explícitas para aqueles que trabalham em educação popular; muitas vezes, o conhecimento do próprio trabalho que vem sendo realizado é bloqueado pela utilização de parâmetros de análise que não dão conta destas questões.

2. As relações de poder no processo de trabalho

O núcleo da problemática educação popular e poder talvez possa ser melhor explicitado, examinando-se práticas de trabalho que se concretizam de modos diferentes e que se constituem com a presença de elementos de classe média (em geral, os agentes) e elementos das camadas populares. O modo de efetivar as relações entre os agentes e as camadas populares, no processo de trabalho, é que vai viabilizar ou não um

processo de conhecimento, isto é, um processo de reflexão.

Neste processo de trabalho, o tipo de utilização que os agentes fazem do seu discurso teórico é o ponto-chave a ser analisado. Isto porque é a partir daí que se efetuam as relações de poder que vão ou não bloquear o processo de conhecimento.

2.1. A apropriação de um conhecimento acabado

Alguns agentes tendem a considerar a teoria que possuem (e que é identificada à ciência) como única fonte de conhecimento e verdade; assim sendo, tendem a utilizar princípios teóricos, aceitos *a priori*, como certezas — uma vez por todas — estabelecidas. Consequentemente, tendem a ter — desde o início de sua atuação educativa — completamente determinado o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho do conhecimento.

Assim sendo, se tudo o que há a ser apreendido, tornado inteligível e apropriado no processo educativo já está completamente conhecido, se tudo já está sistematizado em um discurso consagrado, não há processo de conhecimento.

Um processo de conhecimento — que é diferente da apropriação intelectual de um discurso dado — requer um trabalho de reflexão; isto é, um esforço de entender a experiência voltando-se sobre ela mesma para examiná-la, compreendê-la e, então, apropriar-se dela. Para que o processo de conhecimento se instaure é preciso pensar a experiência concreta como algo ainda não completamente conhecido, não apreendido em todos os seus componentes; é preciso aceitar o não-conhecimento (a determinação não-acabada) da experiência antes de um trabalho de reflexão. Assim, o processo requer que sejam recolocados — no seu interior — as suposições que antecederam e surgiram fora deste processo de reflexão; é no confronto com a situação

concreta — é no esforço de entendê-la — que estes pressupostos serão postos em discussão: incorporados, reformulados, transformados ou abandonados quando e na medida em que exprimam ou não, tornem inteligível ou não a experiência concreta que está sendo apresentada para ser entendida e apropriada.

Se tudo já é completamente conhecido, se tudo já está determinado desde o início, não se pensa a experiência e tende-se a rotulá-la por referência “ao já conhecido”.

Desta forma, a atuação educativa resume-se a remeter a experiência ao já enunciado, ao já pensado, e não se criam possibilidades de (re)elaboração de um conhecimento onde entre como significativo o que as camadas populares sabem da experiência concreta. Assim, anula-se a “dialética teoria-prática” (expressão mais que freqüente em certos setores da educação popular) dado que a prática nada mais é que uma aplicação da teoria. Torna-se impossível pensar e apreender o “novo”, o que está ocorrendo; vale dizer: as condições concretas da História em se fazendo.

Pode-se considerar que neste tipo de atuação se mantém e se reforça a diferenciação interna típica do sistema e reproduz-se as regras de jogo do poder dominante. O processo de conhecimento é bloqueado pelo predomínio de um conhecimento acabado e tido como autorizado a enquadrar a experiência; e, a prática educativa é dominada por aqueles que dispõem deste conhecimento, ou seja: o poder está nas mãos de quem detém a teoria.

É possível admitir que, neste tipo de atuação, o conhecimento popular (sua apreensão dos fatos, sua interpretação e compreensão dos fatos) é barrado e sufocado por um conhecimento que lhe é — e permanecerá — exterior. Permanecerá exterior porque o conhecimento não resultou de um trabalho (seu) de reflexão da experiência vivida; exterior, porque o conhecimento transmitido nesta atuação tende a fixar-se em um discurso cristalizado e não a pensar as experiências concretas que estão sendo desenvolvidas. E, se é este o caso, é de se perguntar pela eficácia da apropriação intelectual por parte das camadas populares de um tal discurso: a quem interessa politicamente este tipo de apropriação?

2.2. A concretização de um processo de conhecimento

O processo de trabalho na educação popular é concretizado de outra forma quando os agentes consideram que o conhecimento não se identifica a conhecimento científico: isto é, que o conhecimento existe independente da ciência.

Pode-se admitir que a ciência é um tipo distinto de conhecimento; elaborado a partir de um determinado ponto de vista sobre o objeto, adota métodos específicos e obedece a determinados cânones na construção de suas proposições. Assim, deve-se considerar que produz um tipo determinado de verdade (um tipo determinado de adequação — teórica — do objeto com o real).

Para muitos trabalhos de educação popular — talvez por considerarem que não é a ciência que faz girar o mundo — a questão da cientificidade ou não de um dado conhecimento não tem importância fundamental; o que está em questão não é a essência do conhecimento mas o caráter histórico-político do conhecimento; isto é, interessa interrogar-se a respeito das condições de existência do conhecimento e dos efeitos de poder que este conhecimento produz.

Assim, o importante nestes trabalhos tem sido considerar que em vários lugares da sociedade (outros que não o solo da ciência) se formam o sujeito, o domínio das coisas (objetos materiais, idéias, relações sociais), as relações de verdade. Pode-se constatar que o conhecimento surge em diferentes pontos da sociedade; ele nasce nos diferentes atos pelos quais os homens se apoderam de um certo número de coisas, reagem a um certo número de situações. O conhecimento é, pois, o resultado da experiência histórica dos diferentes grupos.

Conseqüentemente, deve-se considerar que os agentes classe média e as camadas populares — presentes na educação popular — apresentam, necessariamente, conhecimentos diferenciados. O que não significa que algum deles já tenha *a priori* completamente determinada (ou seja: completamente conhecida), antes de um trabalho de reflexão, a experiência concreta — ou seja, a experiência em-se-fazendo no concreto — que está sendo apresentada justamente para ser pensada, refletida, compreendida. E não está completamente conhecida (ou: completamente determinada) porque efetivamente ainda não foi pensada (ainda está indeterminada) em muitos de seus aspectos. Não conhecida por ambos —

Para muitos trabalhos de educação popular — talvez por considerarem que não é a ciência que faz girar o mundo — a questão da cientificidade ou não de um dado conhecimento não tem importância fundamental.

agentes e camadas populares — que, por isso, estão justamente envolvidos no trabalho de aprendê-la; de apropriar-se dela; de determiná-la. Determinação que nunca será acabada, dado que o trabalho do conhecimento está sempre a ser feito; a experiência está sempre a ser aprendida, pensada, repensada, apropriada.

Desta forma, considera-se que o fundamental na atuação educativa é a criação de condições para que uma reflexão se estabeleça; o que requer que nenhum dos participantes do processo seja proprietário da verdade. Isto porque assume-se que a verdade da História em-sefazendo está a ser descoberta; não nos textos, mas nas relações históricas que estão se desenvolvendo e que trazem nelas os caminhos de sua superação (ora, afinal também a dialética não se deixa aprisionar em textos!).

Esta questão parece ter-se tornado mais clara, nos últimos anos, para muitos daqueles que trabalham em educação popular. Assim, reconhece-se a necessidade de se instaurar um processo que possa contribuir para que esta verdade surja e se consolide; e, para que isso possa ocorrer, é necessário que neste processo os envolvidos nas situações concretas falem de suas experiências — de si mesmos — e se voltem sobre estas experiências para, então, se apropriar delas.

O que significa dizer: lutar contra um tipo de efetuação de relações sociais que barra o conhecimento popular e, conseqüentemente, bloqueia a emergência de um novo tipo de poder. (Certamente, é esse o ponto de partida de várias iniciativas em educação popular que se propõem a criar um espaço onde um processo de conhecimento se torne possível.)

É bom assinalar que a viabilização deste processo de conhecimento tem implicado em enfrentar e tentar superar desafios a cada passo; justamente porque estão presentes no interior do processo de trabalho — reconhecidos e assumi-

dos pelos participantes — conhecimentos diferenciados.

Os agentes classe média trazem para o interior da atuação educativa a teoria sobre os fatos (que é a da ciência), uma vez que ela está incorporada à sua própria experiência. Em um processo de conhecimento esta teoria não é utilizada como trazendo a verdade inquestionável dos fatos; todos os pressupostos estão a ser questionados. Isto não significa recusar o uso dos clássicos quando e na medida em que possam ajudar a clarear pistas para o encaminhamento de certos problemas reais dos grupos. E este é um dos desafios que os agentes enfrentam: saber utilizar a teoria que possuem de forma a não reduzir a realidade das lutas ao que está estabelecido nos textos (o que, concretamente, leva a descaracterizar a própria realidade dos textos). O importante, neste processo, é que o conhecimento a ser aí produzido já nasça orientado — do seu próprio interior — pelas camadas populares.

As camadas populares têm incorporado, interpretado, compreendido, apropriado, a partir dos seus pontos de vista, os seus processos de luta. Elas têm um domínio (o que importa em saber como funciona) das situações que vivem; elas têm uma prática social, pensam a si mesmas e às suas práticas e têm, também, um conhecimento acumulado. Pode-se dizer que para as camadas populares um dos desafios — no interior da atuação educativa — é o de atuar no processo impondo aquilo que efetivamente sabem e não permitindo que se negue o seu conhecimento. O que não significa dizer que as camadas populares sabem tudo. Não, não sabem. Como todos! Como todos, têm em suas experiências aspectos indeterminados (não conhecidos) justamente pela impossibilidade de refletir sobre eles; isto é, de repor em um processo de reflexão — por si mesmas — os pressupostos que têm dessas experiências e que, portanto,

permanecem externos ao seu próprio conhecimento. (Essa impossibilidade pode ser inclusive criada pela teoria, quando esta é utilizada de tal forma que ocupa o lugar do "sujeito" não lhe permitindo desenvolver suas próprias determinações.)

Em suma: em um trabalho que se efetiva como criação de um processo de conhecimento, considera-se que o conhecimento a ser obtido é ponto de chegada e não ponto de partida da atuação educativa.

Assim sendo, a teoria vai surgir da reflexão das práticas das camadas populares (este é o ponto de aplicação da educação popular) e é feita enquanto prática: por um trabalho do pensamento, um (re)fazer a experiência ao nível do conhecimento pelo próprio agir — no interior do processo educativo — dos envolvidos nas situações concretas. Desta reflexão é que resultará uma nova forma de apropriação do real; desta reflexão é que surgirá uma teoria que, encontrando efetiva correspondência ao nível da prática concreta dos grupos, crie as próprias possibilidades de sua utilização.

Só a partir do momento em que se torna inteligível o modo de concretização do processo de trabalho em educação popular, é que o debate das questões de método de atuação ganha sentido. Sucintamente: é possível verificar que pontos de partida formalmente iguais no encaminhamento dos trabalhos podem concretizar, muitas vezes, posicionamentos diferentes frente ao papel das camadas populares neste processo. Exemplificando. Uma coisa é "partir da realidade do povo" para ser mais eficiente na transmissão de um conhecimento; ou seja, "ouvir o que as camadas populares têm a dizer" para levá-las até onde se quer que elas cheguem: a um conhecimento já acabado. Outra coisa é verificar que o próprio processo de conhecimento exige que as pessoas que estão concernidas falem por elas mesmas, para que uma reflexão se estabeleça permitindo a emergência de novas formas de conhecimento. Novas formas de conhecimento que só surgem quando se instaura um processo onde as camadas populares se expressem tendo, concretamente, a possibilidade de não ver freado o seu pensamento e barrado ou desqualificado o seu conhecimento.

III. Educação popular: uma prática política

Uma vez equacionada a questão do poder no interior do próprio processo da educação popular, parece oportuno — complementando o que até aqui foi apresentado — mencionar alguns pontos que, não raro, dão margem a certos equívocos quando se aborda a atuação em educação popular e o exercício do poder.

Procurou-se mostrar que o exercício de poder nos trabalhos de educação popular concretiza algo: possibilita ou impede o surgimento de novas formas de conhecimento e, conseqüentemente, de um novo tipo de poder. O que implica em criar ou não condições para que as camadas populares questionem e transformem a própria atuação educativa. O tipo de poder exercido no interior da educação popular abre ou não possibilidades para que as camadas populares estabeleçam uma reflexão, expressem suas próprias práticas e designem os seus próprios objetivos e formas de atuação. O que, pode-se admitir, já é uma inversão do poder constituído.

Assim, o exercício de poder no interior da educação popular não é uma "preparação para" alguma coisa ou o "treinamento" de novas relações de poder, como alguns tendem equivocadamente a considerar.

Outro ponto que parece também merecer destaque, é o seguinte: o ponto de aplicação da educação popular é a situação concreta de luta dos grupos. Isto não significa — como, às vezes, alguns tendem a interpretar — que o problema do poder se coloque na educação popular em termos parcelados. A situação concreta dos grupos não é uma questão isolada; a experiência dos grupos não é uma questão de poder parcial. Se o poder de classe se exerce e funciona na totalidade da rede social, deve-se admitir que a situação concreta dos grupos integra e está integrada a este sistema de poder.

Cabe, ainda, levantar que determinados problemas referentes ao poder colocados na e à educação popular são equacionados de tal forma que deslocam as questões a serem abordadas para outro universo que não aquele em que se move a educação popular. Isto é: o objeto a ser trabalhado, a obra a ser criada na educação popular é um conhecimento. Este é o seu campo

É no interior do processo de conhecimento — centrado na situação concreta e específica dos grupos — que se equacionam os problemas e se buscam as soluções. Equacionamento de problemas e soluções em que as camadas populares procuram os seus próprios marcos: os termos em que irão incorporar as alternativas oferecidas e/ou se criam outras alternativas.

de luta. E já neste trabalho está sendo exercido — criado ou mantido — um determinado tipo de poder.

Ora, o equacionamento que, não raro, se faz de determinadas questões parece desconsiderar que é justamente o objeto que é trabalhado, os meios que são utilizados neste trabalho e os objetivos que a educação popular pode pretender atingir (porque estão no âmbito de sua atuação) que distinguem a educação popular de outras práticas sociais. Ela não exclui ou substitui outras práticas sociais; ela é uma prática que tem delimitado um campo de trabalho que se apresenta distinto daqueles em que estão outras frentes de luta. E é só delimitando com clareza o trabalho que tem a fazer que a educação popular pode se colocar questões que dizem respeito a seu próprio trabalho e, assim, apreender e analisar o que ela mesma vem fazendo.

Na educação popular os problemas que dizem respeito à dinâmica popular são equacionados sob o ângulo do trabalho (do conhecimento) que ela desenvolve. Alguns exemplos concretos poderão esclarecer melhor este tópico.

Um primeiro deles poderia ser em torno das questões que dizem respeito ao que se nomeou “organizações autônomas das massas”. Do ponto de vista de um trabalho educativo com as camadas populares, determinados trabalhos de educação popular têm se ocupado, por exemplo, em indagar: estas organizações foram forjadas pelas necessidades de luta dos grupos? estão sendo alimentadas e realimentadas pela capacidade de iniciativa e controle das camadas populares? como estão se dando efetivamente as relações de poder no interior dessas organizações? Ocupando-se destas questões tem sido possível verificar que muitas vezes (o que não quer dizer sempre) o rótulo “organização autônoma” tem precedido à prática, isto é, nomeia assim uma prática sem que tenha havido um fortalecimento

efetivo da atuação das próprias camadas populares.

Um segundo exemplo: determinadas práticas populares que tendem a ser desqualificadas enquanto luta política (de questionamento de um tipo de poder). Elas são desqualificadas — por determinados segmentos sociais — ou bem porque se dão em resposta às necessidades concretas dos grupos (quando, então, são taxadas de pré-políticas) ou bem porque se dão dentro de outros padrões de organização e mobilização que não são aqueles a que estes segmentos estão tradicionalmente acostumados (e, então, são apressadamente consideradas práticas espontaneístas). Ora, do ângulo do trabalho de educação popular a atenção se volta para o poder que a ação comum confere aos grupos em luta; para a qualidade dos poderes e das ações em que estão baseadas estas práticas; para a criação de novas dimensões no que diz respeito ao tipo de organização, etc. Em suma: destaca-se o exercício efetivo de poder conquistado na ação comum sobre os poderes das classes dominantes.

Verifica-se, comumente, que estas práticas são desqualificadas porque se estabelece o salto imediato entre o que está emergindo (ou mesmo sendo) e um “dever ser”. Constata-se que não se considera o longo alcance que têm essas lutas justamente por estarem vinculadas às lutas específicas dos grupos. Verifica-se, ainda, que não é considerado que as camadas populares, não raro, apreendem de forma diferente o exercício de poder e, que, comumente, não se expressam através de canais institucionais e nem a eles fazem apelo para o desenvolvimento de suas lutas. Elas recriam — e recriaram — suas próprias práticas de resistência e fazem emergir nestas práticas novas formas de exercício de poder e novos lugares de exercício da política. E estas práticas não “se perdem”: as camadas populares incorporam — e incorporaram — es-

sas experiências ao seu próprio conhecimento e a todas as suas práticas posteriores.

Finalmente, um terceiro exemplo: as questões de organização em termos de síntese política, de centralização democrática, de coerência estratégica e outras. Ora, estas questões são típicas de outras práticas sociais porque assim requerem os seus objetivos e, conseqüentemente, o encaminhamento de sua própria atuação. Assim, estas práticas colocam estas questões como ponto de partida.

A educação popular, inscrevendo-se na dinâmica popular, ocupa-se das lutas populares que se desenvolvem quer a nível micro quer a nível macro (isto é, aquelas que dizem respeito à organização mais ampla do poder na sociedade) dentro do seu próprio âmbito de atuação. As questões se colocam como material de discussão dos grupos desde que digam respeito às suas práticas concretas.

Em um trabalho de criação de condições para um processo de conhecimento, as questões que se colocam outras práticas sociais não se apresentam necessariamente como ponto de partida

na educação popular e nem sequer sua solução é dada como preestabelecida. É no interior do processo de conhecimento — centrado na situação concreta e específica dos grupos — que se equacionam os problemas e se buscam as soluções. Equacionamento de problemas e soluções em que as camadas populares procuram os seus próprios marcos: os termos em que irão incorporar as alternativas oferecidas e/ou se criam outras alternativas.

Estes exemplos procuraram, apenas, mostrar que se a educação popular trabalha na criação de condições para a emergência de um conhecimento que é elemento de fortalecimento das camadas populares, ela tem constantemente presente — frente a ela própria e às diversas outras práticas sociais — a seguinte questão:

- no processo de efetivação — concreta — desta prática, que tipo de poder está sendo exercido pelas camadas populares?

O CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação, reúne uma equipe inteiramente dedicada a: produzir material informativo e selecionado em cima da realidade nacional; e a coletar — de centenas de fontes, dentro e fora do Brasil — informações, reflexões e estudos voltados para a Pastoral Popular. As publicações do CEDI se distribuem de quatro formas, cada uma com timbre especial. São:

PRESENÇA

Resenha de informações do mundo e igreja que estão aí (desde o Boletim semanal de pequenas comunidades, até ao jornal diário de algumas grandes capitais brasileiras). Além da informação, cada número traz a assessoria bíblico-científica (o estudo bíblico e o comentário técnico). Mensal.

TEMPO

Seleção de artigos — originais e transcrições — com vistas a alimentar as lideranças da Pastoral Popular e as próprias bases populares. Trimestral.

CADERNOS DO CEDI

Estudos de certos temas pertinentes, atuais e fundamentais à prática pastoral, abordados de maneira clara e objetiva. Visam estudar os contextos da realidade sócio-política. Não periódicos.

ACONTECEU

Publicação mimeografada que recolhe os fatos em forma ágil, de dezenas de periódicos. É a informação transformada em dossiê. Semanal.

Se o leitor está interessado em tão rico material, leve em conta o seguinte:

As publicações Presença e Tempo são distribuídas a assinantes (Cr\$ 300,00 anuais), ou fornecidas em avulsos.

A publicação Cadernos do CEDI precisa ser solicitada à parte, ao preço unitário de Cr\$ 50,00.

Quanto à publicação Aconteceu, o CEDI reserva-se o direito de distribuí-la por critérios internos. No entanto, se interessar, escreva-nos.

Cadernos CEDI

1



Cadernos do CEDI / 2



Cadernos do CEDI/3



Estudo sobre Condições e Direitos Associados ao Problema da Saúde

Cadernos do CEDI

4



Boletim do GTME 1

Cadernos do CEDI 5



MISSÕES EVANGÉLICAS COM ÍNDIOS E LAVRADORES

**Os Cadernos do CEDI aí estão.
Outros, para 1981, continuarão a mesma
linha de nossas publicações (veja na
terceira capa).**