

# Cadernos do CEDI / 2

Biblioteca - Koinonia

(X) Cadastrado

(X) Processado

EDUCAÇÃO POPULAR  
ALGUMAS REFLEXÕES  
EM TORNO DA QUESTÃO  
DO PODER

PEDRO BENJAMIM GARCIA

SAÚDE COMUNITÁRIA

NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA

DE UM PROGRAMA

DE SAÚDE COMUNITÁRIA

JORGE MOREIRA ROCHA

## APRESENTAÇÃO

Os dois textos que compõem esta revista tratam do **saber** em educação popular. O primeiro privilegia a questão do **poder** que permeia a relação agente/grupos populares no decorrer do processo educativo. Seja decorrente da origem social diferenciada dos parceiros desta relação; seja em função do espaço onde esta relação se dá, com suas normas pré-estabelecidas.

Em "Algumas notas sobre a experiência de um programa de saúde comunitária" temos o depoimento de uma prática educativa em toda a sua complexidade. Nele podemos acompanhar, passo a passo, as alternativas de erros e acertos (achados) que fazem da educação popular uma prática extremamente rica em aprendizado.

O denominador comum destes dois textos é que ambos se encaminham em idêntica proposta; a autonomia das camadas populares. Proposta que aí está para ser refletida, amadurecida e reescrita na prática dos agentes.

## **SUMÁRIO**

### **Educação Popular: Algumas reflexões em torno da questão do saber**

**Pedro Benjamim Garcia**

#### **1. Introdução**

#### **2. De que proposta se trata: a questão do poder**

##### **2.1. O controle do processo educativo**

##### **2.1.1. O controle do processo educativo pelo agente**

##### **2.1.2. O controle do processo educativo pelos grupos populares**

##### **2.1.2.1. O que se entende por espaço?**

##### **2.1.2.2. Qual a necessidade de espaço?**

##### **2.1.2.3. Espaço para quem?**

##### **2.1.2.4. Espaço: cedido ou conquistado?**

##### **2.1.2.5. Qual o papel do agente?**

#### **3. De que saber se trata**

##### **3.1. Saber/Poder**

##### **3.2. Escola e saber**

##### **3.2.1. Escola no meio rural**

##### **3.2.2. Escola no meio urbano**

##### **3.2.3. Escola e saber do agente**

##### **3.3. Saber popular**

##### **3.3.1. Saber popular como saber de resistência**

#### **4. Saber popular: Relação agente/grupos populares**

#### **Notas**

**Algumas notas sobre a experiência de um  
programa de Saúde Comunitária.**

**Jorge Moreira Rocha**

---

# Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber

*Pedro Benjamim Garcia*

---

É preciso encontrar saída onde não tem porta ( De um camponês).

## 1. Introdução

Na conjuntura atual renascem debates em torno de "questões populares": religiosidade popular, teatro popular, medicina popular, educação popular, etc.

Este artigo busca participar destes debates abordando a questão do saber em educação popular. Trata-se pouco desta questão. É como se ela pertencesse apenas ao reino da epistemologia, cabendo aos iniciados o seu domínio. O resultado disto é que se deixa a descoberto uma reflexão fundamental na área da educação popular. Já que refletir sobre o saber é buscar atingir o cerne da própria prática educativa.

As reflexões que seguem são embrionárias e têm caráter exploratório. O tom afirmativo de algumas proposições visa provocar — em sentido amplo — debates que revelem pistas mais seguras em relação à questão do saber.

Neste artigo buscou-se sinais de resistência (1) no saber popular (2). Tanto a partir de depoimentos de pessoas pertencentes às camadas populares (3) quanto de intelectuais (4) que abordaram, direta ou indiretamente, este tema.

Diz-se, explicitamente, da necessidade de espaço para que se manifeste o poder criador dos grupos (5) populares. Perspectiva que busca encaminhar a autonomia das camadas populares no fazer e no dizer. Esta perspectiva contrapõe-se à ten-

dência de tratar o saber popular (quando se admite sua existência) como mero reflexo da ideologia dominante.

Por trás desta atitude está a velha postura da classe média (6) de buscar guiar as camadas populares para tarefas históricas que julgam devem cumprir (7). Quando isto não ocorre buscam substituí-la nesta missão. Todo este drama — efetivo passa-se no espaço da própria classe média. As camadas populares — em nome de quem se atua — ignoram o drama e o enredo, o que explica sua apatia diante de ações que não compreende.

A realidade é que pouco se conhece das camadas populares o que as move, o que pensam, etc. Em termos políticos é como se as ações das camadas populares se resumissem ao espontaneísmo. Busca-se, por todos os meios, desqualificar o popular (8), já que a isto corresponde ("justificadamente") a direção "correta" das camadas médias.

Como que para confirmar a regra existem exceções entre os que pensam a "questão popular". Veja-se, por exemplo, duas observações de Francisco Weffort formuladas em entrevista. Na primeira delas adverte que "um dos riscos do intelectualismo é o de que o intelectual acredita-se, em princípio, detentor de uma ciência, de um saber, sobre o qual funda a sua autoridade. As formas caudilhescas de liderança política não são muito diferentes disto, as raízes são semelhantes e ambas são autoritárias" (9).



E em outra passagem: "Ainda que os intelectuais do Brasil de hoje, implicitamente ou até por intenção própria, representem o povo nas suas críticas, eles estão longe do povo. A vida da cultura e a vida popular correm por faixas muito diferentes. O fato é que esse país é extremamente elitista do ponto de vista cultural. A vida dos intelectuais, desde os estudantes até o mais alto hierarca da cultura brasileira, tem muito pouco a ver com a vida popular. Exceto alguns movimentos educacionais que fogem um pouco a essa regra" (10).

São observações que apontam para o distanciamento intelectual/povo e para a tutela — que se funda (e legítima) em nome da ciência — do primeiro em relação ao segundo.

Weffort fala também de "alguns movimentos educacionais que fogem um pouco a essa regra" (11). Na realidade, as questões que levanta fazem parte dos debates em torno da prática educativa na área da educação popular.

Este artigo — fruto de depoimentos de agentes (12), de debates internos da equipe do NOVA e de observações colhidas em encontros e seminários — busca levantar parâmetros para o debate destas questões.

## **2. De que proposta se trata: a questão do poder**

Antes de iniciar a abordagem do tema central deste artigo é necessário explicitar de que proposta educativa se parte. É insuficiente, por demasiado vago, reponder que se busca o fortalecimento das camadas populares, que se está a seu serviço, etc. É necessário ir ao núcleo da questão. E este núcleo é, necessariamente, político: trata da questão do poder. E em educação popular a questão do poder está presente em dois níveis: a) no interior dela mesmo, na relação agente/grupos populares; b) e na perspectiva de um projeto político que diga respeito a toda a sociedade.

Estas questões estão entrelaçadas. Qualquer concepção de transformação social já está inscrita na prática do sujeito.

### **2.1. O controle do processo educativo**

O controle do processo educativo define a prática do agente, que tanto pode buscar exercer o seu poder quanto reforçar o poder das camadas

populares. É a forma de apropriação deste poder (por agentes e grupos populares) que vai definir o caráter da prática educativa.

#### **2.1.1. O controle do processo educativo pelo agente**

Em geral este controle se dá quando o agente busca impor a sua proposta (a expressão "ganhar" pessoas é bastante reveladora desta postura). Acredita possuir uma verdade (libertadora) que as camadas populares necessitam conhecer. Assim sendo, a transmissão de conhecimento é a característica fundamental deste processo educativo.

A verdade do agente — fundada em princípios gerais — já está dada. E sob o manto de uma atitude, na falta de melhor termo, progressista, o que se tem é uma concepção imobilista e a-histórica do processo de conhecimento. Dentro desta posição dogmática o discurso popular (estranho ao seu) é tido como falso por estar recoberto pela ideologia dominante.

O resultado deste tipo de posicionamento é quem acaba por definir os interesses das camadas populares são os agentes. Isto porque julgam conhecer os "reais" (13) interesses destas camadas, enquanto estas definem apenas interesses "imediatos". Por isso, como pedagogia, adotam o princípio (no caso, oportunista) de partir dos interesses imediatos (14) para atingir os reais interesses (leia-se prosposita do agente) das camadas populares.

Embora não se possa generalizar, posições como esta tendem — em termos de visão política global — a privilegiar o aparelho de estado. Assim sendo, o trabalho educativo, e nele suas formas de organização popular, estão voltadas para este núcleo de poder. O "fascínio" pelo Estado leva a que as análises de conjuntura também se centrem nele, o que vai influenciar sua maneira de conceber o modo de organização das camadas populares, bem como suas formas de atuação. Trata-se de tomar a cidadela, sem o que nada é possível.

Isto faz lembrar uma polêmica de sabor escolástico: se a educação é um subsistema, dentro de um sistema global, como mudar a educação sem mudar o sistema?

A resposta acaba por conduzir os educadores a uma postura imobilista ou, em alguns casos, a um radicalismo que escapa ao âmbito da proposta educativa.

Este tipo de questão ignora a experiência histórica deste século: conduzir as massas, mesmo quando o poder é tomado, redundam em as massas continuarem sendo conduzidas.

### 2.1.2. O controle do processo educativo pelos grupos populares

Uma proposta no sentido de reforçar o poder das camadas populares pressupõe que serão estas camadas que definirão seus interesses. E o fundamental dela é a autonomia popular no fazer e no dizer.

É necessário que o poder popular — nesta proposta — se exerça na própria prática educativa. E os sinais de que isto está ocorrendo se dá na me-

---

*“É necessário ir ao núcleo da questão. E este núcleo é, necessariamente, político: trata da questão do poder”.*

---

dida em que os grupos populares assumam o controle (encaminhamento) do processo educativo.

Este encaminhamento do trabalho exige do agente uma postura aberta (anti-dogmática) a outros discursos e verdades (já que não existe o discurso e a verdade). Esta atitude não se funda numa concessão do agente compreensivo para com o povo ignorante. Algo como uma “paciência pedagógica” ou, como preferem alguns, “mais avançados”, “histórica”.

Esta atitude leva em conta as limitações do saber do agente, bem como o seu desconhecimento do saber popular, fruto da experiência de dominação que sofrem as camadas populares com suas consequências e vários níveis (intelectuais, afetivos, religiosos, etc). Não ignora a ideologia dominante que, de forma diferenciada, perpassa tanto o saber popular quanto o saber do agente. Levando em conta esta evidência, busca o que no saber popular se revela como resistência à dominação. Em termos de proposta o agente tem a sua (que busca contínua reatualização), sabendo que é a proposta das

camadas populares — elaborada e encaminhada por elas — a única que pode render uma efetiva transformação.

É de fundamental importância ressaltar que a proposta de fortalecer o poder das camadas populares não está centrada na transmissão de conhecimento, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar. Isto não significa que não haja transmissão de conhecimento, de parte a parte, na mediada em que se manifesta o desejo de conhecer algo do domínio do outro. Mas o que se coloca como central é a *criação de espaço onde o saber popular possa se manifestar*.

Pedagogicamente não faz uma distinção entre interesses imediatos e reais interesses. Parte, simplesmente, dos interesses (manifestos) do grupo com o qual trabalha. Se os reais interesses existem não serão desvelados pelos agentes, as próprias camadas populares os encontrarão.

Em termos de proposta política global privilegia o fortalecimento do poder popular, com suas formas de organização — mesmo que precárias —, suas manifestações de poder, ainda que embrionárias, etc.

Evidentemente, não se trata de negar o poder do Estado, nem a ideologia dominante, nem de jogar fora a teoria, criando o absolutamente novo, num espontaneísmo delirante.

Trata-se de uma questão política fundamental: ou se cria no agora (seja em que tempo for) — e a educação popular tem um papel nisto — formas organizativas libertárias (efetivamente democráticas) ou não se criará nunca. Criar o poder popular só os populares podem fazê-lo. Os que se aliam a eles com este objetivo têm, como desafio, que encontrar a forma de se encaixar neste caminho. Qual seja esta forma talvez os populares tenham mais condições de responder.

No nosso país, onde o autoritarismo faz parte de nossa História de forma quase integral uma perspectiva de mudança nesta linha é trabalho penoso.

#### 2.1.2.1. O que se entende por espaço?

O termo *espaço* é de uso corrente na prática educativa de hoje. Como os termos quer surgem sofram várias interpretações, é importante que o seu entendimento seja explicitado neste texto.



Entende-se por espaço o local onde o agente encontra-se com o grupo popular para uma atividade comum. Espaço que tanto pode ser a sombra de uma árvore como uma sala (onde se dá cursos, encontros, etc). O último exemplo é o mais usual. Geralmente o local de encontro (agente/grupos populares) é delimitado por normas específicas.

Normas que, sendo muito rígidas, podem ir de encontro à intenção do agente de possibilitar maior poder aos grupos populares.

Sendo "aberto" o espaço pode permitir formas criativas de relacionamento entre o agente e os grupos populares, e o que é mais importante, entre as próprias pessoas que compõem este grupo. Neste sentido talvez se possa dizer: quanto maior o controle (fechamento) menor a possibilidade de movimentos criativos no interior do espaço.

Quanto à sua duração, um espaço pode ter um prazo de existência previsto (um curso de seis meses) ou terminar de forma imprevisível (uma Associação de Moradores por conflito interno). Pode perdurar por muitos anos, mudando apenas os seus participantes (no caso de instituições mais sólidas).

Em qualquer destes casos, o importante é ter sensibilidade para perceber quando o espaço já se encontra esgotado por práticas viciadas e pouco criativas. Um espaço que "explode" pode gerar novos — se o que se realizou nele foi produtivo — e melhores espaços (para o que se pretende).

A noção de espaço também está associada à de movimento. Quando um determinado espaço se comprime busca-se novos. Foi o que ocorreu com a educação popular, que se abrigou (em grande parte) nas Igrejas, quando se fecharam seus espaços "naturais". Hoje, quando estes espaços se reabrem, há como que uma rearrumação das práticas populares.

#### 2.1.2.2. Qual a necessidade de espaço?

A idéia de abrir espaço pressupõe a sua não existência. Como o tema que está sendo tratado é o saber pode-se dizer que não há espaço para pensar. E isto por duas razões: a) pelo tempo consumido na luta pela sobrevivência; b) pela "programação" ideológica.

No primeiro caso, o dia a dia das camadas populares é consumido na exploração da sua força de trabalho. O que se traduz num esforço contínuo e

exaustivo, delimitando sua vida a questões de sobrevivência imediata. Acrescente-se a isto normas proibitivas que incidem principalmente no local de trabalho.

Fora deste círculo infernal há também o tempo perdido nos precários transportes (15) que levam os assalariados para o trabalho e os trazem de volta para casa. Quadro penoso que, muitas vezes, redundando em quebra-quebras (16).

No segundo caso o sujeito é modelado desde a infância até o final de sua existência a constantes enquadramentos. Inicialmente na família, passando pelo colégio, em geral autoritário e normativo, e terminando no trabalho. Normas e disciplinas delinham seu espaço. A autoridade introjetada no sujeito é onipresente e bloqueadora.

Este é um processo contínuo que, na sociedade atual, é alimentado pelo constante bombardeio dos meios de comunicação de massa. Destes meios talvez seja a televisão o que exerce maior atração (principalmente na zona urbana). E como não poderia deixar de ser, acaba ocupando o pouco tempo livre dos trabalhadores e, conseqüentemente, interferindo no trabalho do agente. Nos canteiros-de-obra do metrô do Rio de Janeiro — para citar um exemplo — foram instalados aparelhos de tv para distrair os peões. Como é um local conhecidamente conflitivo pode-se pressupor a intenção com que foram colocados estes aparelhos. Não se trata tanto de inculcação ideológica veiculada através de mensagens conformistas. Isto também existe, embora as mensagens emitidas sejam decodificadas de formas as mais variadas. É um problema mesmo de um tempo consumido na diluição de uma mesmice entorpecedora.

Evidentemente, não é o caso de se tomar uma atitude moralista e inócua anti-televisão. É apenas um dado a mais a ser levado em conta e a ser trabalhado na prática educativa dos agentes.

Por tudo isto, e muito mais, é vital um espaço para troca e reflexão a fim de que os grupos populares possam ter um distanciamento crítico da sua realidade. Distanciamento que possa desvelar os mecanismos que instituem dominantes e dominados e os confirmam mutuamente nestas posições. Ter espaço, portanto, é condição do seu fortalecimento, do seu poder de decidir e realizar.

### 2.1.2.3. Espaço para quem?

Se é verdade que os populares necessitam de espaço para reforçar o seu poder o agente também precisa deste espaço para realizar o seu trabalho. E como — em geral — não participa da vida dos grupos populares este espaço serve para que tenha conhecimento (de forma parcial, através de depoimentos) de como os grupos populares se integram, lutam e vivem na sociedade em que estão inseridos.

Reconhecendo isto o agente tem que saber como se colocar neste espaço. E é aí que se revela sua proposta educativa (já que o discurso, quanto manipulador, se esconde nele mesmo). Numa reunião, por exemplo, pode-se verificar se o agente quer poder para si ou para o grupo com o qual tra-

---

*“Trata-se de uma questão política fundamental: ou se cria no agora (seja em que tempo for) — e a educação popular tem um papel nisto — formas organizativas libertárias (efetivamente democráticas) ou não se criará nunca”.*

---

balha. Basta observar quem propõe os temas de debate, dá a palavra, elabora as questões que serão discutidas. Enfim, se se trata de uma reunião do agente com o grupo com o qual se reúne ou uma reunião do grupo da qual participa.

Muitas vezes a organização de espaços para reunir grupos populares é uma forma de controlá-los, de formar “clientela”. Numa região onde a população local se reunia de forma “pouco organizada” a Prefeitura deu verba para “legalizar” estes encontros. Passaram a ter atas de reunião, secretário, etc. Burocratizados estes grupos perderam o controle sobre suas atividades e ficaram atrelados ao poder do Prefeito.

Este é um exemplo extremo. Outros existem, mais sutis e, talvez, mais castradores.

### 2.1.2.4. Espaço: cedido ou conquistado?

Para abrir espaço é necessário ter poder. Poder que está mais próximo do agente que atua em nome de alguma instituição. Mas não é apenas a

instituição que confere poder ao agente. Na relação agente/grupos populares o maior poder do agente já está socialmente inscrito. Mesmo quando o agente se “transforma” em operário, favelado, etc.

O agente tem o poder de abrir espaço e tem poder no espaço que abre. Em síntese: o seu poder decorre de ter aberto espaço e de ser agente.

E isto é um dado importante, já que na proposta de autonomia dos grupos populares a soma de poder do agente é fator adverso.

Este é um dado importante a ser levado em conta na prática educativa que busca reforçar a autonomia dos grupos populares. Porque esta autonomia só se efetiva se o espaço cedido for conquistado. O que significa dizer que neste espaço o poder (de decidir) pertence ao grupo popular. Somente assim o grupo poderá dizer de sua experiência, seus problemas, suas alegrias (que isto também é importante!) para poder fundar uma identidade que o fortaleça enquanto grupo.

Da parte do agente, possibilitar maior poder aos grupos populares é se confrontar com a inteligência e o potencial criativo destes grupos de forma que ambos possam crescer.

Finalmente, um espaço apenas cedido (e não conquistado) pode ser enganoso. Os grupos populares sabem onde o agente que chegar e chegam lá, inclusive falando a sua língua. O que parecerá um “avanço”.

### 2.1.2.5. Qual o papel do agente?

A resposta a esta questão é um desafio que cabe ao agente responder na sua prática. Receita não existe. Em alguns casos a própria profissão do agente já encaminha um tipo de atuação. É o caso de religiosos, advogados, professores, etc.

E aqui cabe uma observação. Não se trata da utilização da profissão como “instrumento” (17) — como usualmente se diz — de educação popular. Como se o trabalho profissional (se for o caso) que o agente realiza na área não fosse igualmente um trabalho educativo.

Exemplo da prática educativa no interior da prática profissional é o depoimento que segue de um agente médico:

“Na nossa área, a equipe de saúde trabalha levantando os recursos locais para o funcionamento de uma farmácia e de um atendimento



a base de plantas medicinais. Preparamos um curso para prestação de serviços de saúde. A expectativa do pessoal era de um treinamento para que fossem preparados tecnicamente para prestar estes serviços (dar injeção, por exemplo). No treinamento procuramos discutir os problemas ligados à área de saúde, a dominação do saber médico, a desvalorização dos medicamentos na base de plantas, etc. Notou-se que não era o que esperavam. combinou-se que para um segundo treinamento cada grupo prepararia um plano; nós preparávamos um, eles outro; então íamos discutir e elaborar juntos o plano do curso. Quando da realização do encontro, eles não tinham feito o plano. Apresentamos o nosso para discussão e foi aprovado. No nosso plano tínhamos dado carga a treinamento para serviços mas não era limitado a isso. A própria parte técnica era o objeto da discussão; discutia-se o problema do saber. Na oportunidade surgiu um fato concreto — pequeno — dentro do próprio grupo quer serviu de base a uma discussão sobre o problema de dominação. Resultado: com o correr do trabalho a expectativa inicial do pessoal foi se modificando. O que eu estou querendo dizer é que as expectativas são dinâmicas, elas vão se modificando. Agora, isso tudo é um processo e não se faz sem dificuldades" (18).

Este texto, rico em questionamentos, ilustra como o educativo se dá no interior da própria atividade médica. Mas serve, também, como exemplo de um espaço onde o saber popular se manifesta.

### 3. De que saber se trata

Para falar de um tema tão amplo quanto o saber é necessário delimitá-lo. A primeira delimitação decorre do fato de que se trata do saber no interior de uma prática educativa específica: a educação popular. Ora, uma prática educativa, qualquer que seja, envolve parceiros diferenciados (numa sala de aula, professor e aluno; em educação popular, agente e grupos populares, etc.). Portanto, trata-se de falar acerca dos saberes deste parceiros. Mais especificamente, do saber popular, do saber do agente e da interrelação destes saberes.

guém sobre alguma coisa) nunca é neutro. Parafraseando Hobbes, Michelena disse que se o teorema de Pitágoras afetasse de alguma maneira os interesses de uma classe já alguém o teria refutado (19).

Numa sociedade de classes os saberes dominante e dominado (ou popular, conforme denominação utilizada neste artigo) são faces de uma mesma moeda e se relacionam entre si de forma dinâmica. Como, enfim, classes sociais antagônicas numa mesma sociedade; o saber sendo uma das expressões deste confronto.

Baseando-se no pressuposto de que as idéias dominantes são as da classe dominante alguns agentes minimizam, ou mesmo negam, a existência de um saber popular. Dito de outra forma, o saber popular seria impotente ante o saber dominante (monolítico e totalmente dominador). Ou, ainda, constantemente recuperado pela ideologia dominante.

Esta posição revela crônica miopia ante a ambiguidade do saber popular. Miopia que decorre da intenção deliberada de se ver apenas o código dominante no discurso do dominado. Na realidade isto não ocorre. Há momentos em que no discurso popular se percebe nitidamente a contradição com a classe dominante.

Como na fala deste camponês:

" (...) o sistema capitalista significa riqueza, o dinheiro acima de tudo. Daí nasce o poder. O valor da pessoa é o que ela tiver, se nada tiver, nada vale. Por isto a pessoa é desrespeitada. Só é respeitada o que ela tiver. Por isto é que dizem: "neste mundo só vale quem tem"m".

Este objetivo está dentro de cada pobre, mas não quer dizer que o pobre seja o objetivo. Por ele querer ser rico, não quer dizer que ele seja rico. Objetivo é um, pobre é outro.

Embora todos digam que quer somente viver bem. Mas quando alcança viver, não fica satisfeito. Eu nunca vi uma pessoa não querer mais ganhar porque já vive bem. E sempre procura ganhar mais. Esta é a luta geral de todos.

Tudo isto é provocado pelo objetivo que todos têm, que é a luta em busca da riqueza.

Fruto do processo do sistema capitalista desde quando começou ensinando os pobres serem desunidos entre si, para juntos serem força para ele, e ensinando também os pobres

se conformar ser pobre, só dizendo e pensando o que ele gostar. Daí fica dizendo que é Deus quem quer assim. E ele já fez tudo para ser assim.

Porque quando o pobre é desunido, contribui só com o rico. Está ajundo só o rico”.

Neste texto vê-se que a riqueza (acima de tudo) gera o poder, que não cessa, já que esta “é a luta geral de todos”. “Fruto do processo capitalista”, que a nível ideológico condiciona:

1. “Os pobres desunidos”;
2. “juntos (os pobres) serem força para ele (sistema capitalista)”;
3. o conformismo (“os pobres se conformar ser pobre”), legitimado pelo Deus (“que é quem quer assim”).

---

*“É necessário ter sensibilidade para descobrir o código do outro antes de imediatamente catalogá-lo dentro de nossas categorias”.*

---

O homem do campo tem um aprendizado específico e um modo próprio de ler a realidade. Esta leitura é feita com as categorias de que dispõe, categorias que frequentemente pertencem ao universo religioso. Exemplo disto é a reivindicação dos camponeses Quechuas do Equador aos bispos reunidos em Puebla: “É preciso falar da injustiça que sofremos, da fome, do analfabetismo. Matam-nos. É disto que vocês devem falar porque isto tem a ver com o Nosso Senhor, e não é ser comunista” (20).

Que leitura se pode fazer deste pedido patético? De um lado a rejeição de um comunismo, que é vendido como perverso, acusação que se faz a quaisquer reivindicações que, partindo das camadas populares, atingem os interesses dominantes; do outro a identidade com um Nosso Senhor que não pretende o esmagamento dos oprimidos. A ambiguidade está em que de um lado se incorporou o temor ao comunismo e de outro a resistência se forja no Cristo. Mas o fundamental é que esta resistência se expressa como tal e é elemento de luta.

É necessário ter sensibilidade para descobrir o

código do outro antes de imediatamente catalogá-lo dentro de nossas categorias. Facilmente se vê fantasmas de alienação, ideologia dominante, espontaneísmo, etc. em movimentos e expressões que nada têm a ver com estes rótulos (acabam por ser rótulos e não categorias, tal o simplismo da análise). É necessário saber ouvir e para isto precisa-se escutar e escutar novamente. Como diz Paulinho da Viola, em letra de samba: “A história desse negro/É um pouco diferente/Não tenho palavras/Prá dizer o que ele sente/ Tudo aquilo que você ouviu/ A respeito do que ele fez/ Serve pra ocultar a verdade/ É preciso escutar outra vez” (21).

### 3.1. Saber/Poder

A relação entre saber e poder permeia toda a História do Pensamento e, talvez de forma mais evidente, na pretensão de Platão de colocar o homem mais sábio na direção da República. Nos tempos que correm os tecnocratas reatualizaram esta versão — o que permanece é que a proposta é sempre proveitosa a quem a propõe, claro!

Em contrapartida, os “governados” também percebem esta relação (e sua falácia). O diálogo entre Alice e Humpty Dumpty é significativo:

“Quando uso uma palavra — disse Humpty Dumpty em tom escarninho — ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.

— A questão — ponderou Alice — é saber se o senhor *pode* fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

— A questão — replicou Dumpty — é saber quem é que manda. É só isso”. (22)

No mesmo espírito deste diálogo Carmichael ironiza a História tal como é interpretada pelo “homem branco”: “Se você perguntar a qualquer branco quem descobriu a América, ele dirá que foi Cristóvão Colombo. Se perguntam a ele, como me costumavam dizer nas Índias Ocidentais, só fui descoberto quando Sir Walter Raleigh precisou de piche para o seu navio, apareceu, me descobriu e disse ‘ôpa — descobri você’. E minha história teve início”(23).

Ainda na linha de quem manda é quem dá nome às coisas a transcrição de um trecho do artigo de Janice Perlman, “Favelas do Rio e o mito da marginalidade”:

"O que é considerado 'corrente principal' e o que é considerado 'marginal' passou a ser determinado menos pelo que é feito pela maioria ou minoria numérica e mais pelo que é feito especificamente pelas classes média e alta. Se o critério de 'normalidade' fosse determinado pela predominância, em lugar de ser determinado por classe, então *jogar no bicho* seria chamado corrente principal ao passo que frequentar ópera seria marginal. É claro que esse não é o caso" (24).

Na análise da relação entre os polos dominante e dominado é Foucault que tem a posição mais radical:

"(...) as massas não têm necessidade deles (dos intelectuais) para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida este discurso e este saber. Poder que não está somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a rede da sociedade. Eles próprios, os intelectuais, fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são os agentes da 'consciência' e do discurso, ela própria faz parte deste sistema. O papel do intelectual não é mais se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a verdade muda de todos; é antes lutar contra as formas de poder onde ele é ao mesmo tempo o objeto e o instrumento: na ordem do 'saber', da 'verdade', da 'consciência', do 'discurso' (25).

Deste texto é importante reter — para os fins de debate que este artigo propõe — que o intelectual faz parte do "sistema de poder". E faz parte no justo momento em que se outorga agente "da consciência e do discurso".

Da consciência quando pensa deter um saber velado aos demais, principalmente àqueles que não tiveram acesso à sua fonte de conhecimento. Do discurso porque sua linguagem está revestida pelo código dominante na sociedade, o que o legitima (26).

Se as camadas populares "sabem perfeitamente" e "dizem muito bem", onde está o nó da questão? O próprio Foucault responde dizendo que

"existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida este discurso e este saber" (27).

Este "sistema de poder", do qual faz parte o saber e o discurso que o agente possui, sugere algo novo em termos de posicionamento do agente na sua relação com os grupos populares. Não se trata mais de uma "troca de saberes" nem, muito menos, de uma complacente "paciência pedagógica". É a relação de poder que deve mudar para que o agente possa decodificar o que os grupos populares têm a dizer. E não se trata tampouco de uma inversão: a verdade agora passaria a pertencer aos grupos populares. O que seria recair no mesmo erro, apenas com os sinais trocados (o povo sabe/o agente não sabe).

Trata-se de quebrar o "sistema de poder" que não permite a explicação do saber popular.

E esta é uma tarefa que é das camadas populares e não dos agentes em seu nome. A educação popular cabe abrir espaço para que se fortaleça o poder popular. Fortalecimento que se dá quando os grupos se encontram, se reconhecem como iguais e se percebem analisando o mundo que os cerca.

### 3.2 Escola e saber

A primeira consideração a se fazer da escola — em termos de saber — é que ela legitima o saber dominante. Nas palavras de Bourdieu, "um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos (por exemplo, em questões de direito, de medicina, de técnica, de divertimento ou de arte), implicando na desvalorização do saber que elas (classes dominadas) efetivamente dominam" (28).

Embora de acordo com esta afirmação, deve-se levar em conta, também, a percepção dos dominados acerca do potencial transformador (modelador) da educação. O que não é novo. Já em meados de 1700 os índios norte-americanos mandaram aos brancos a seguinte resposta ao convite para enviar seus filhos à Universidade de Mary William:

"(...) Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejem o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes na-



ções têm concepções diferentes das coisas, e sendo assim não ficarão os senhores ofendidos ao saber que a sua idéia de educação não é a mesma que a nossa... Muitos dos nossos bravos foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a sua ciência, mas quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela sua oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão,

---

*"A primeira consideração a se fazer da escola — em termos de saber — é que ela legítima o saber dominante".*

---

oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens que lhes ensinaremos tudo que sabemos e deles faremos homens" (29).

Texto exemplar que mostra a percepção do potencial modelador da educação e a negativa de cair no embuste da oferta do inimigo. Vamos encontrar este mesmo tipo de percepção numa camponesa cearense de nossos dias:

"(...) o exemplo do lar vale mais de que a instrução escolar. Isto não é querendo dizer que os filhos não saibam ler. Que devem saber alguma coisa para não ser um analfabeto mais de acordo de suas condições e de suas posses. Porque vendo o interesse de nossa classe pobre os sacrifícios que fazem para querer formar os filhos. Assim como faz o rico que tem tudo para o conforto dos filhos, tirando das costas do pobre para fazer o filho dele crescer. O que eu vejo é a nossa classe pobre mudar o filho para classe rica; desejo de um dia seu filho virar um tubarão para engulir a sua pró-

pria família; ou melhor a sua própria classe. Eu nunca me preocupei com esta educação nem para mim e nem para os meus filhos esta educação de cultura e ciência pois tive a oportunidade de quem me desse gratuitamente mais nunca tive vontade de ser grande minha preocupação maior foi sempre de ser o que eu sou de ser pequena e imitar os meus pais ter segurança no meu pouquinho de consciência e procuro cada vez mais me assegurar e a me perguntar todas as vezes se estou cumprindo com as minhas responsabilidades conciente no meu trabalho na minha família principalmente com os meus filhos se estou sendo de fato mesmo companheira amiga dos mesmo; de todas as horas; é sempre uma revisão que gosto de fazer porque não é fácil, os filhos sempre procuram imitar os pais nós todos temos os nossos defeitos que ninguém é perfeito; sempre temos um lado negativo; também temos um lado positivo, deixamos o negativo de lado; e reforçamos o positivo mostrando para os nossos filhos o que seus pais são: ou seja agricultor ou operário ou rendeira ou bordadeira que eles vão também querendo ser o mesmo".

Neste depoimento fica explícito a aceitação da escola como meio de evitar "que os filhos não saibam ler". Por outro lado, o desejo de evitar a mudança de classe, a transformação do filho em tubarão que engole a "própria família; ou melhor a sua própria classe". Importante, para que não ocorra esta transformação é valorizar o exemplo dos pais (o "lado positivo"): "mostrando para os nossos filhos o que seus pais são: ou seja agricultor ou operário ou rendeira ou bordadeira que eles vão também querendo ser os mesmo".

Nesta mesma linha um camponês distingue a "educação da ciência" da "educação da consciência":

"A Educação da ciência é muito claro que todo o mundo percebe. A Educação da consciência é um tanto complicado que não dá para a gente perceber com muito facilidade, pois é um trabalho difícil que muita gente nem quer saber, e quem se dispor tem que trabalhar com certa imitação e precaução pois não se tem muita xança para realizar-se um trabalho neste istilo, porque aparece muitos



olhos grandes para nos corrigir, porque não é um trabalho que a gente possa desenvolver sozinho, e nem cuidá de seu prope entereço, e precisa de organização de classe. Enquanto a educação da ciência tem toda liberdade, é um trabalho aberto para quem quiser, tem muita xança e cuida do seu entereço cada qual. Da muito mais lucro, avança mais dipreça, tem suas propaganas. Esta educação parece um filho que tem pai e mãe e toda família para cuidar dele. Já a outra educação é como um filho sem pai e sem mãe que não tem ninguém por ele”.

### 3.2.1. Escola no meio rural

Ao se tentar estabelecer uma distinção entre os saberes do agente e dos grupos populares se costuma colocar a escola como o saber do primeiro e a “vida” como o saber do segundo. A expressão “escola da vida” denotaria este aspecto do saber popular. Distingue-se o que se aprende na escola e fora dela. O “samba não se aprende na escola”, diz Noel Rosa.

O fato é que a escola (mesmo quando pouco frequentada) marca de forma distinta ambos os saberes, tendo influência bastante diferenciada no rural e no urbano. O cerne desta diferença reside na necessidade (ou não) do aprendizado escolar para o desempenho no trabalho. Em depoimentos de camponeses a escola tem a função explícita de ensinar a ler, a escrever e a contar. Algumas vezes de apenas assinar o nome(30).

No meio rural, portanto, a relação do camponês com a escola é mais ou menos homogênea. Extrai dela muito pouco e o raio de ação desta instituição é pequeno.

Isto não significa que o camponês prescindia da escola, apenas que ele a utilizará na medida de suas necessidades. Exemplo:

“Fui na escola, mas não aprendi nada. Aqui em casa quem não sabe lê é só eu. O resto tudo sabe. Só eu sô analfabeto. Não aprendi porque não senti precisão” (31).

Isto se constata mesmo naqueles dotados de posses, como nos depoimentos que seguem:

N.P., fazendeiro:

“Comecei a trabalhar com 10 anos. Estive mais ou menos um ano na escola. Quando ia à

escola assim fazia muita falta para os velhos. Aprendi um pouquinho só para a gente se defender...” (32).

H.B., administrador da fazenda:

“A minha escola foi assim á noite. Trabalhava de dia e íamos à escola à noite. Fui aprendendo e escrevendo. Eu não sei muito bem; mais ou menos para defender” (33).

Narciso P., fazendeiro:

“Todos os filhos foram à escola no sítio. Algum tinham 3º ano, outros 4º. Mandeí à escola para aprender um pouquinho para se defender” (34).

### 3.2.2. Escola no meio urbano

Já no meio urbano a questão é mais complexa porque o nível de escolaridade (qualificação) interfere diretamente no valor da força de trabalho.

Sobre o saber, via escola, no meio operário, segue o depoimento de um agente:

“O problema é que pelo saber se pode identificar a inserção na sociedade. O médico tem o seu, o operário também. São saberes diferentes e valorizados de forma diferente pela sociedade. O engenheiro da indústria mecânica hoje — por falta de uma tecnologia nacional — está mais para capataz (que disciplina o trabalhador) do que para técnico. Agora o que passa para o operário é a mistificação do saber do engenheiro, quando o operário percebe que se jogar o engenheiro na máquina ele não sabe mexer. A distribuição de tarefas, a divisão conhecimento técnico/conhecimento manual cria uma mistificação. A técnica é uma das faces da exploração que ele sofre. Que se desmistifique esta técnica. A mistificação vem com a codificação que é feita no sistema acadêmico. Quando isto fica mais claro para o operário, ele dá um passo para adquirir confiança no seu saber. Não é difícil para um operário adquirir consciência do seu próprio saber. Outra coisa a ser explicitada: o desenvolvimento da técnica veio com o próprio desenvolvimento da classe operária, é a própria história da classe operária. Daí que o aprofundamento técnico do operário é também uma forma de ‘elear’ a sua consciência” (35).

Em termos de reflexão sobre o saber é básica a idéia de que "o aprofundamento técnico do operário é também uma forma de 'elevar' a sua consciência". Nos cursos profissionalizantes alguns agentes (professores, monitores) dão pouca importância à formação técnica do futuro operário. Como se esta formação fosse meramente acessória. Hoje em dia surge uma outra proposta, que o texto ressalta: "a técnica é uma das faces da exploração"; torna-se importante, portanto, que a educação (popular) se dê no interior desta técnica.

Com já se mencionou anteriormente, trata-se de acabar com a idéia de instrumento em educação popular, dissociando a atividade que se tem (curso profissionalizante, por exemplo) da própria educação popular, que se realizaria paralelamente.

---

*"Trata-se de acabar com a idéia de instrumento em educação popular, dissociando a atividade que se tem (curso profissionalizante, por exemplo) da própria educação popular, que se realizaria paralelamente".*

---

Voltando ao texto mencionado acima, é importante que o operário valorize o seu conhecimento quanto este se confrontar com o do engenheiro.

Trata-se, neste caso, como menciona o texto, de "mistificação do saber do engenheiro". Mistificação gerada no "sistema acadêmico".

Outra questão mencionada é a da tecnologia, que faz com que o engenheiro fique "mais para capataz que disciplina o trabalhador que para técnico".

Aí a questão se transfere para a dependência de um saber que vem de fora embrulhado em tecnologia. Não se trata mais de criar, mas de aprender o já criado e, neste sentido, de exercer funções subalternas.

São variadas e de níveis diversos as instâncias pelas quais atravessa o saber. Neste ítem o que se quis ressaltar foi o aprendizado técnico como aprendizado político (onde estão presentes relações de poder).

Ao se chamar a atenção para a influência da escola no saber das camadas populares não se quis negar a "escola da vida".

Esta escola existe e é duro o seu aprendizado. Mas o que não parece correto é negar a instituição escola no saber popular. Mesmo porque, embora a escola legitime o saber dominante é necessário traçar, no seu interior, uma estratégia que venha reforçar o saber popular. Esta é a questão de fundo. As instituições estão aí e não se trata de ignorá-las ou — como se fosse possível — destruí-las, mas de ver os termos do confronto no interior delas mesmas. Como adverte Noam Chomski, "devemos nos precaver contra esse tipo de retórica revolucionária que teria induzido Karl Marx a incendiar o Museu Britânico simplesmente por fazer parte de uma sociedade repressiva".

### 3.2.3. Escola e saber do agente

Vimos, no sub-ítem anterior, como a escola "marca" o saber popular. Em relação ao agente ela mais que marca, molda o seu saber com toda uma carga de informação necessária ao seu "bom desempenho" na sociedade. E ainda, mais importante, uma forma conceitual de organizar as suas idéias, de trabalhar com os dados da realidade. O que, evidentemente, é fundamental para a análise da sociedade. Embora não se deva esquecer que a escola "cumpre o seu papel de instrumento de controle social sob o manto de uma perspectiva ideológica que pretende dar a todos, e de forma indistinta, uma cultura geral. Ocorre, no entanto, que esta cultura geral é a própria cultura dominante, que busca a reprodução da força de trabalho, além de inculcar regras de moral, de consciência cívica e de ética profissional" (36).

"Os álibis da 'educação para todos', da 'tradição', do 'Ocidente', da 'família', da 'pátria', do 'lazer sadio', constituem alguns disfarces com que as relações de força dissimulam a verdade objetiva de sua dominação" (37).

Por outro lado, não se trata de cair na ótica mecanicista de que "os bons alunos", formados pelos "bons mestres", adaptam-se à 'boa instituição' e tornam-se 'bons cidadãos' de que a sociedade precisa" (38).

Nem se trata, tampouco, de negar todo o conhecimento adquirido via escola, mas de transformá-lo em instrumento de trabalho dentro da proposta que se tenha. Evitando, na medida do possível, tornar-se um decodificador da realidade longe dela.

Acrescente-se, a tudo que foi dito, o fato de que a escola nos países periféricos digere o importado (tanto nas ciências humanas quanto nas denominadas exatas).

É necessário estar na vanguarda (ditada pelos países que "dão as cartas") (39). A obsolescência do pensamento se dá da mesma forma que os objetos industrializados. E o intelectual se torna um consumidor insaciável com a cabeça voltada constantemente para o que vem de fora.

Fala-se — e o agente fala muito nisto — da ideologia dominante introjetada pelas camadas populares e pouco desta mesma ideologia introjetada pelo agente. Diria que o agente está mais próximo e é mais vulnerável a esta ideologia que os grupos populares. O conhecimento da existência de uma ideologia dominante e dos mecanismos de opressão da sociedade não imunizam ninguém desta ideologia; que pode se esconder a nível do discurso, mas aparecerá de forma flagrante nas relações sociais, no cuidado com o corpo, na apreciação estética, etc.

Por outro lado, a ideologia não é algo "fora" do sujeito, observável por ele, como sua roupa. Ela se introjeta no próprio discurso, é o próprio discurso. A distorção só aparece quando o sujeito se transforma.

Dizer que a ideologia dominante é a ideologia de direita é ser tautológico; surpreendente é constatar como esta mesma ideologia se transveste à esquerda com sinais de autoritarismo, de modismo e de distância reticente a tudo que vem do povo. O modismo, por exemplo — para se mencionar um enfoque não abordado neste artigo —, é facilmente verificável pelos autores em voga imediatamente adotados.

Millor Fernandes diz que quando uma ideologia fica bem velhinha vem morar no Brasil; acho que isto sucedia no século passado, hoje as adotamos ainda bebês.

Falando dos intelectuais um dirigente sindical diz que "eles parecem ter a mesma concepção das empresas, isto é, a de que o trabalhador é um número apenas estatístico. Quando entenderem que ele é um componente ativo dessa sociedade, verão que ele tem condições de sugerir soluções para o impasse político e social. Ao projetar os seus modelos, poderiam procurar motivar o trabalhador para que colaborasse nessa tarefa" (40).

Ao dizer que os intelectuais "parecem ter a mesma concepção das empresas", colocando ambos no mesmo saco, este líder sindical sente como os "aristocratas da cultura" estão distantes da classe trabalhadora.

Diante deste quadro é necessário que o agente possa se reeducar no cotidiano do seu trabalho, refazendo o seu conhecimento (donde se depreende atitudes, formas de relacionamento, etc.).

### 3.3. Saber Popular

O saber popular é fruto de experiências de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc.). É a partir deste saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive.

Sofrendo a carência em todos os seus níveis dela retira a sua força. É uma força débil mas, potencialmente, mais forte do que qualquer outra.

Engana-se quem vê no discurso popular apenas reflexo do discurso dominante, e isto porque sua interpretação não desce a nível do processo deste discurso sua elaboração. Fica apenas no produto final, no próprio discurso tal como falado no momento em que é expresso. Desconhece a reinscrição da ideologia dominante. Certa vez um camponês — escutando no seu rádio de pilha notícias sobre os movimentos de 68 em Paris — perguntou ao padre o que significava tudo aquilo. Como o padre não respondesse de forma a satisfazê-lo resmungou e disse: "não sei não mas acho que é a nosso favor". Um outro, comentando a moda "unisex" afirmou que seria econômica porque ele e a mulher usariam a mesma roupa.

Diria que há como que uma antropofagia no saber popular, ela engole o saber dominante e o cospe diferente.

Ao se tentar caracterizar — ainda que de forma esquemática — o saber popular, é necessário não cair no extremo oposto daqueles que negam a sua existência, atribuindo-lhe virtudes que não possui. Esta é uma postura ingênua. O saber popular não é algo "puro" (41), inteiramente distinto de um outro saber (não popular). Na realidade os saberes dominante e dominado interagem e se confrontam — um não existe sem o outro. Imaginar um saber sem o adjetivo popular é imaginar uma sociedade sem classes distintas.



O que justifica a denominação de um saber popular?

O pressuposto de que as camadas populares têm uma maneira própria de pensar a sua inserção na sociedade a partir de sua situação de vida. Como são várias as situações de vida, vários são os saberes. Donde se conclui que não existe o saber popular, mas tantos quantos são as diferenciações de modo de vida nas várias regiões do país. Diferenciação que é bastante extremada no rural ou no urbano.

O ponto de confluência, o denominador comum destes saberes, é ser dominado.

Outra tendência em relação ao saber popular é ver nele apenas expressões de solidariedade, hospitalidade, etc — virtudes, por assim dizer, “passivas”. Há também formas “ativas”, e a astúcia é uma de-

---

*“Imaginar um saber sem o adjetivo popular, é imaginar uma sociedade sem classes distintas”*

---

las. Mas essas nem sempre se costuma admitir porque há toda uma ética — incorporada pelas camadas médias — que as rejeita. Ora, o povo reage como os “de cima” gostariam que reagisse. Assim, em tempos de eleições, vota nos Partidos X, Y e Z, recolhendo o que pode. É um dos poucos momentos em que lhe permitem exercer o seu poder de barganha. Falta de consciência política ou realismo político?

Este mesmo mecanismo pode se repetir no trabalho de educação popular. O agente quer que sejamos democráticos?, então vamos ser. Repete-se o mecanismo de dominação do agente sob novo cenário. Estas formas de comportamento são sutis e nem sempre fáceis de detectar. Constitui-se um desafio para o agente perceber como se inscreve sua dominação na relação com os grupos populares.

Este processo não é linear. Aspectos conjuntivos e outros vão determinar avanços e recuos. Mas em toda esta dinâmica é importante perceber o que é significativo no sentido da legitimação do saber popular.

### 3.3.1. Saber popular como saber de resistência.

Primeiramente será necessário esclarecer o que se entende por resistência no caso do saber popular. E para tanto se recorrerá a um texto de Francisco Weffort, *Nordestino em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular*:

“Minha opinião é que seria conveniente partir de algum ponto de vista teórico que também fosse capaz de considerar de modo positivo a capacidade do migrante de questionar a cidade, e não estivesse sempre na expectativa de que aquele devesse integrar-se a ela tal como ela se apresenta. Em outras palavras, deveria ser uma perspectiva que, sendo capaz de reconhecer os problemas da cidade, fosse capaz de considerar a possível contribuição dos migrantes para resolvê-los. Em termos mais concretos: o nordestino chega a São Paulo, se portador de uma cultura regional de alcance nacional, chega a um mundo dotado de uma cultura urbana extremamente pobre, praticamente um mundo culturalmente vazio, onde um capitalismo predatório e selvagem destruiu a cultura regional tradicional e não foi capaz de criar nada em seu lugar. Em São Paulo, diz o provérbio popular, vive-se para trabalhar, ao contrário, por exemplo, do Rio onde se trabalha para viver. E, para um imigrante pobre, este viver só para trabalhar significa quase o mesmo que viver só para ser explorado. Para ele esta é a “lei do cão”. Porque deveria portanto o migrante adaptar-se a ela? Porque refugiar-se em sua própria cultura deveria significar necessariamente um empobrecimento? Não estaria nesta *resistência* uma possível fonte de vida para uma nova cultura da cidade?” (o grifo é meu) (42).

É importante ressaltar no texto, tendo em vista o que se propõe este artigo, “a capacidade do migrante de questionar a cidade”, contribuindo para resolver os seus problemas. No caso citado trata-se de um exemplo específico e delimitado, cuja importância está no enfoque proposto pelo autor ao se questionar sobre o poder de resistência do dominado, não o vendo como engolido e assimilado pela grande cidade.

Neste caso a resistência se alimenta de uma 15



cultura tradicional. Para defender-se da dominação como um todo os "alimentos" são variados de acordo com as circunstâncias e as histórias de vida de cada pessoa ou grupo.

O que interessaria questionar, seguindo o tema central deste artigo, é a forma de saber que impulsiona e expressa a resistência. Mas não só. Seria importante, também, verificar como a cultura tradicional (arma de resistência) interage no meio urbano e se reincorpora nele com nova face.

Para isto torna-se necessário que o agente dispa-se de seus rígidos modelos conceituais (43) e reveja estas questões sob ângulos novos.

Talvez neste momento se faça mais presente do que em qualquer outro a frase do camponês que serve de epígrafe a este artigo: é necessário encontrar saída onde não tem porta. Isto porque as portas são óbvias, experimentadas e, geralmente, frustrantes. Para encontrar saída onde não tem porta é necessário não só imaginação mas coragem de bater a cabeça na parede antes de encontrar a saída. Mas se esta saída é encontrada — e será, portanto, uma nova saída — poderemos ter formas inovadoras de organização. Mesmo porque para encontrar esta saída é necessário organização.

Enfim, o que se pretende é que o criar venha de uma fonte renovadora e potencialmente mais forte: as camadas populares.

Não se trata de ignorar a História, o que se conseguiu de avanço teórico, as análises dos grandes pensadores. Isto serve. E serve como instrumento para o avanço da História. O que não serve é se calçar estes modelos à História a se fazer (44). É mais fácil mas — alto preço — costuma ser desastroso.

#### 4. Saber popular: relação agente/grupos populares.

O ato educativo se dá na relação agente/grupos populares. E este ato é passível de ser educativo na medida em que ambos os parceiros têm saberes diferenciados. "O elemento popular 'sente' mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende ou, sobretudo 'sente'. . . O erro do intelectual consiste em crer que ele pode *saber* sem compreender, e, sobretudo, sem sentir e se apaixonar (não somente pelo saber, mas pelo objeto do saber). . ." (45).

Este texto de Gramsci revela onde se dá a diferença de saberes. O que é comum ao "elemento

intelectual" e ao "elemento popular" é que ambos nem sempre compreendem. O "elemento intelectual" por carência no sentir, o "elemento popular" por carência no saber. Agora, cuidado, este saber último não é o *saber*

Este texto de Gramsci revela onde se dá a diferença de saberes. O que é comum ao "elemento intelectual" e ao "elemento popular" é que ambos nem sempre compreendem. O "elemento intelectual" por carência no sentir, o "elemento popular" por carência no saber. Agora, cuidado, este saber último não é o *saber* grifado por Gramsci em seu texto. Na realidade o saber se dá justamente quando da interação saber/sentir; ou seja, o saber envolve o sentir, o se apaixonar pelo saber e pelo seu objeto. No fundo o saber só se dá quando se compreende. Os intelectuais no Brasil pouco compreendem o povo. Porque vota em líderes populistas; porque não permite que uma pesquisa seja realizada no morro e é despejado deste mesmo morro sem resistir, etc, etc, etc. Sabe mas não compreende, na realidade *não sabe*. E tanto para as camadas populares quanto para o intelectual (no caso da educação popular, o agente) trata-se de *saber*.

A diferenciação de saberes — conforme foi dito no início deste ítem — é que permite o ato educativo. Ocorre que esta diferenciação nem sempre é aceita pelo agente, que busca esconder a sua identidade e os seus propósitos. Seja deixando o seu carro algumas quadras antes do local do encontro ("para não constranger o grupo"); seja encolhendo o seu saber ("com medo de castrar a criatividade do povo"). E o que ocorre?

Eis um depoimento ilustrativo:

"Você sempre guarda suas coisas e tenta se nivelar. Esta atitude não sei se ela produz ou se bloqueia o desenvolvimento do trabalho. Posso modificar a linguagem mas o problema é 'se jogar'. É ser um igual no desenvolvimento do trabalho. A gente fica muito com medo de dar a direção e isto cria um problema de relação e corta sua presença e sua contribuição. (...) E o pessoal percebe isso perfeitamente. 'Você tem sua proposta, seu conhecimento e esconde'; o agente sabe mas ele quer é pescar o que a gente sabe'. Quer dizer, acaba-se fazendo a consagração do nosso saber" (46).

Ou seja, exatamente o oposto do que se pretendeu. Isto porque não se trata dos grupos popu-

lares chegarem ao conhecimento do agente nem do inverso, já que é nesta assimetria de conhecimentos díspares que se dá o processo educativo.

Ainda em torno da questão do agente que busca esconder a sua identidade e seus propósitos, temos aquele que julga possível "mudar de classe". Então se "transforma" em "pobre" (também em operário, etc.). Algumas vezes simplesmente por solidariedade, "para acompanhar o povo sem interferir na sua caminhada". Outras vezes para liderar a classe adotiva (47). Se no primeiro caso esta opção pacifica a "consciência culpada do agente" (embora nada acrescenta às camadas populares o acréscimo de mais um membro); no segundo as consequências podem ser desastrosas para o novo líder e seus liderados.

---

*"A diferenciação de saberes é que permite o ato educativo. Ocorre que esta diferenciação nem sempre é aceita pelo agente, que busca esconder a sua identidade e os seus propósitos".*

---

Enfim, o que se quis chamar a atenção foi para a importância — no sentido de uma prática educativa produtiva, tanto para o agente quanto para os grupos populares — da identificação do agente e dos seus propósitos àquelas com os quais se relaciona.

Estas observações refletem um entendimento de como se dá a apropriação do conhecimento que busca a transformação. Julius Nyerere exemplifica de forma exemplar o que está se pretendendo dizer: "As pessoas não podem ser desenvolvidas; somente elas podem desenvolver-se a si mesmas. Porque, embora seja possível a um estranho construir a casa de um homem, ninguém pode dar a quem a recebe o orgulho e a confiança em si mesmo como ser humano. Tais coisas um homem deve criar para si próprio através de seus atos. Um homem se desenvolve a si mesmo pelo que faz; se desenvolve tomando suas próprias decisões, aumentando sua compreensão do que faz e das razões para fazê-lo; se desenvolve incrementando seus conhecimentos e habilidades, e por sua plena parti-

cipação, em pé de igualdade, na vida da comunidade a qual pertence" (48).

É dentro desta mesma concepção que Frantz Fanon estabelece a seguinte relação entre saber e ação: "Se a construção de uma ponte não vai enriquecer a consciência daqueles que nela trabalham, então não se construa a ponte, continuem os cidadãos a atravessar o rio a nado ou numa balsa. A ponte não deve cair do céu num pára-queda, não deve ser imposta por um deus ex-machina ao panorama social, mas deve pelo contrário, sair dos músculos e do cérebro dos cidadãos. (...) Só então tudo é possível" (49).

A partir destas posições se pode concluir que "para tudo ser possível" é necessário que se *crie* um saber. E a criação deste saber só é possível se as pessoas "desenvolvem-se a si mesmas", já que elas "não podem ser desenvolvidas" por outro. Isto porque — conforme a exposição de Nyerere — o saber de cada um se funda nas raízes da experiência vivida. E esta experiência é, em grande medida, intransferível.

Sendo assim, na relação agente/grupos populares as incorporações dos respectivos saberes, de um pelo outro, serão sempre parciais.

Não se trata, portanto, de uma troca (impraticável) de um saber pelo outro, mas da criação de um "bloco" (de conhecimento/proposta) em que a determinação última de encaminhamento e controle de ação pertença às camadas populares.

Por tudo quanto foi dito fica claro que este "bloco" não é o saber recolhido do grupo popular e sistematizado pelo agente. Aliás, foi um agente que denunciou o óbvio que ninguém vê: "esse negócio de devolver sistematizado é uma mistificação" (50). Isto porque a sistematização não é neutra (exercício meramente técnico). É o próprio agente que seleciona e reelabora as informações que recolhe. Esta forma de atuar faz com que a última palavra seja a sua, o que lhe permite preservar o seu poder.

Igualmente mistificadores são os "pacotes" (também "sistematizações," "conceitos básicos", etc) bem embalados com os quais, em linguagem popular, se vende idéias para serem usadas. Nem mesmo se torna necessário refletir ("isto já foi feito por quem entende do assunto"). E a história se repete: a massa é para ser conduzida; o ativista político fica com a prática, e o teórico traça as

linhas corretas. E a vaca vai, mais uma vez, para o brejo.

Finalizando este artigo talvez caiba, novamente, a questão: qual o papel do agente?

Talvez, inicialmente, seja o de penetrar no universo do saber popular para dialogar com este saber. A opção seria: ou o agente se adentra no interior do popular para conhecê-lo ou permanece

de fora com todo o seu arsenal metodológico intacto dando nome ao que aparece a partir de um código pré-determinado.

O que implica em privilegiar o saber do agente ou o dos grupos populares — o que dependerá da proposta do agente. Se for o dos grupos populares é necessário um longo caminho de busca, já que não é o mais usual nas práticas educativas.

## NOTAS

1. As camadas populares no Brasil foram, quase sempre, ao longo da nossa História, manipuladas por grupos que falaram em seu nome. O momento em que vivemos é marcado pelo início de uma tomada de posição destas camadas em torno de seus interesses. Isto — se a nossa percepção é correta — marcaria uma tendência a mudanças significativas: a busca de autonomia dos grupos populares. A verdade é que pouco se sabe acerca do saber popular que imprime novos matizes à resistência popular. O que se busca, portanto, são os sinais de resistência.
2. O termo popular é ambíguo na medida que induz a dois entendimentos: o que é produzido *para* o povo e o que é produzido *pelo* povo. Por outro lado há dificuldade de traduzir o popular (do povo) para classe social.

Neste texto se busca o que é produzido *pelo* povo e se leva em conta as relações de classe.

3. Os agentes, em geral, falam de forma anônima das pessoas com as quais trabalham: "No meu lugar tem um camponês que disse..." Por outro lado, alguns depoimentos populares também circulam sem o nome dos autores. Esta a razão de alguns textos e falas, dentro deste artigo, aparecerem não identificados.
4. A utilização de autores díspares (Foucault, Fanon, Carmichael e outros) não significa, necessariamente, concordância com suas proposições gerais. Ocorreram na medida em que enfocaram o problema dos saberes dominante e dominado dentro da ótica deste artigo.
5. Neste texto fala-se de camadas populares e grupos populares. Camadas populares é um



termo genérico que abrange faixas da população que se definem por sua inserção na sociedade (operários, camponeses, comerciários, desempregados, etc.). O termo grupo refere-se às pessoas pertencentes a estas camadas que, juntas, participam dos programas de educação popular.

6. Ver o item "Nós, os atores de classe média", do artigo de Aída Bezerra, "Atividades em Educação Popular", *Suplemento CEI*, nº 22, outubro/78, RJ, p.6 a 10.

7. Aliás, missões específicas estão reservadas a todas as classes. A burguesia nacional, ao que tudo indica, não cumpriu o seu papel (\*).

O que não se questiona é se era este mesmo o seu papel. O mais difícil, a releitura de uma situação histórica nova, com o uso de instrumentos teóricos que, inclusive, podem ser inovados, não se faz.

(\*) Sobre o assunto ver a crítica de Fernando Henrique Cardoso, no artigo "Hegemonia Burguesa e Independência Econômica: Raízes Estruturais da Crise Política Brasileira" em Celso Furtado (org), *Brasil Tempos Modernos*, Paz e Terra, 1968, p. 82.

8. Exemplo. o problema do espontaneísmo das massas que o agente contrapõe à necessidade de uma organização (direção).

Esta questão é vista como se determinados movimentos carecessem de um sentido explícito.

Outra questão que costuma ser falsa — em geral fruto de cegueira ou má interpretação do agente — é a pedagógica. A pedagogia tem servido mais à manipulação do que ao encaminhamento de uma ação que resulte maior autonomia das camadas populares. Por isso é necessário ter cuidado quanto se diz que se trata de uma questão pedagógica. Em geral se chega a esta conclusão quando a população local não quer aceitar as propostas do agente. Resistência que pode se manifestar por passividade. Este, então, procura formas ("pedagógicas") que induzam o grupo a uma determinada linha de trabalho, etc. Por isso mesmo a questão pedagógica pode, muitas vezes, esca-motear a "questão do agente".

Os dois exemplos citados (espontaneísmo e questão pedagógica) se relacionam à perda de

controle (direção) por parte do agente.

9. Weffort, Francisco — "O Intelectual e a Política" — Depoimento de Almino Afonso a Francisco Weffort, em *Versus*, nº 14, set/77, SP.
10. Ídem, ibidem.
11. Idem, ibidem.
12. Agente de educação popular é denominação dada àquele que tem trabalho direto com grupos populares. Em geral pertence a uma instituição e em seu nome exerce sua atividade.
- Neste artigo o termo agente é empregado no singular mas refere-se indistintamente, ao sujeito/agente e à equipe de agentes. Cabe assinalar que não se buscou "retratar" nenhum agente em especial mas tendências que se verificam hoje nos trabalhos de educação popular.
13. Os "reais" interesses, no caso, seriam os interesses de classe.
14. A perspectiva de "partir do povo" com propostas diferenciadas é abordada em "Para analisar uma prática de educação popular", de Beatriz B. Costa, no *suplemento do CEI* nº 17, RJ.
15. Numa sociedade onde "tempo é dinheiro" (princípio ético do "sistema") exaspera-se facilmente como esta perda de tempo. O que acaba redundando, para a grande maioria dos assalariados de baixa renda — que são os que mais sofrem com esta situação — em perda de dinheiro. Isto porque os atrasos ao trabalho são descontados pelas firmas empregadoras. Havendo mesmo, em casos de contínua reincidência, demissões. Ironicamente, no caso, tempo (perda de) é dinheiro (perdido).
- Sobre a precariedade dos transportes coletivos é bastante elucidativo o texto: "O transporte e o trabalhador", publicado no *Cadernos do CEAS*, nº 60, março/abril de 1979, pela Comissão de Transporte da Pastoral Operária (Nova Iguaçu/RJ).
16. Sobre o assunto ver o excelente estudo de José Álvaro Moisés e Verena Martinez-Alier, "A revolta dos suburbanos ou 'patrão, o trem atrasou' ", em *Contradições Urbanas e Movimentos Sociais*, Editora Paz e Terra/CEDEC, SP, 1977.



17. "A atividade não se constitui só em instrumento. O instrumento em educação popular já era". "Educação Popular hoje — questões em debate", em *Cadernos CEDI* nº 1, Tempo e Presença Editora Ltda, RJ, 1979.
18. Idem, ibidem.
19. Michelena, Héctor Silva e Sonntag, Heinz Rudolf — *Universidad, dependencia y revolución*, Siglo Veintiuno Editora, México, 1970, p. 185.
20. *Tempo e Presença*, nº 151, junho/79, RJ, p.20.
21. Letra de Paulinho da Viola, extraída de sua entrevista à Revista *Visão*, de 24.7.78, p. 92.
22. Carrol, Lewis — *Aventuras de Alice através do espelho*, Fontana/Summus, RJ, 1977, p.196.
23. Carmichael, Stokely — "O poder negro", em *Dialética da Libertação*, coletânea de textos organizada por David Cooper, Zahar Editores, RJ, 1968.
24. Perlman, Janice — "Favela do Rio e o mito da marginalidade", em *Ensaio de Opinião*, vol. 7, 1978, p.52.
25. Foucault, Michel e Deleuze, Giles — "Os intelectuais e o poder", em *Psicanálise e Ciência da História*, coletânea de textos organizada por Carlos Henrique Escobar, Livraria Eldorado, RJ, 1974, p. 149.
26. Isto significa que o discurso do agente está também revestido pelo código dominante, questão que nem sempre é levada em conta na sua relação com os grupos populares. Aliás, esta é uma das razões pelas quais o agente possui saber/poder que o distingue do grupo com o qual se relaciona. Fica como alternativa assumir ou negar esta diferença. Se bem que a negativa costuma resultar desastrosa.  
A classe à qual o agente pertence tem determinada maneira de se expressar e conta com recursos e respaldos específicos desta classe. Exemplo da explicitação (na prática educativa) desta diferença de classes ocorreu numa experiência de educação popular em São Paulo com um grupo de estudantes que trabalhava com garotos que, nos sinais luminosos, vendem os produtos mais diversos (balas, pentes, etc...). Este grupo de menores é, geralmente, "agenciado" por uma pessoa que
- 20

os controla e remunera. Têm pontos de encontro e local para guardar a mercadoria. Enfim, trata-se de um comércio ilegal e vez por outra é reprimido. Numa destas vezes os agentes se encontravam presentes. A polícia chegou e de imediato fez uma seleção: prendeu os "vadios" e deixou de lado os "filhos de família".

Evidente que esta "distinção" prejudicou em muito o trabalho. Foi difícil retomá-lo. Afinal, aos olhos dos reprimidos, quem são (de que lado estão) os agentes?

É importante reconhecer estas diferenças — antes mesmo que elas se tornem tão evidentes quanto no exemplo citado — e tentar superá-las na prática. É um dos desafios que se apresenta ao agente.

No exemplo dado não foi necessário o discurso sempre presente, mesmo quando não enunciado: "sabe com quem está falando?"; o policial (de extração popular) sabe e, por isto mesmo, às vezes, evita perguntar.

27. Foucault, Michel e Deleuze, Giles, op. cit., p.149.
28. A citação de Pierre Bourdieu foi extraída do livro de Sergio Miceli, *A noite da madrinha*, Ed. Perspectiva, SP, 1972, p. 181/2.
29. Citado por Rogério César de Cerqueira Leite, no artigo "Educação e desenvolvimento", publicado no *Jornal do Brasil* de 9.7.79.
30. "(...) Tenho 4 (filhos) na escola pra aprendê a assiná o nome". (V.M.R., arrendatário, filho de lavrador alagoano por conta própria, 44 anos, Alta Sorocabana).  
Citado por José de Souza Martins no seu artigo: "A valorização da escola e do trabalho no meio rural", *Debate & Crítica*, nº 2, janeiro/junho, 1974, SP.
31. Benedito P., Peão-de-turma na Baixa Mojiana; extraído do artigo citado na nota anterior.
32. N.P., fazendeiro, filho de imigrantes italianos que foram colonos de café, 65 anos, Alta Sorocabana; idem.
33. H.B., administrador de fazenda, filho de imigrantes italianos assalariados na lavoura, 54 anos, Baixa Mojiana; idem.
34. Narciso P., fazendeiro, filho de pai italiano, 65 anos, Alta Sorocabana; idem.
35. "Educação Popular hoje — Questões em deba-

- te", em *Cadernos CEDI*, nº 1, Tempo e Presença Editora Ltda, RJ, 1979.
36. Garcia, Pedro Benjamim — *Educação: Modernização ou Dependência?*, Francisco Alves Editora, RJ, 1977' p. 59.
  37. Bourdieu, Pierre, citado por Sergio Miceli, op. cit., p. 185.
  38. Vasquez, Aida e Oury, Fernand — "Para onde vai a pedagogia institucional?" em Garcia, Pedro Benjamim (org), *Educação Hoje*, Editora Eldorado, RJ, 1974, p. 81.
  39. Ver a "Apresentação, política e estratégia de ação do plano setorial de educação e cultura (1975/79)", da Secretaria Geral do MEC, onde consta que é necessário "colocar o Brasil na vanguarda dos países" que experimentam "as tecnologias avançadas de educação".
  40. Depoimento de Ronaldo Cabral Magalhães, presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Comércio de Minérios, Combustíveis, Mine-rais e Solventes e Petróleo do Estado do Rio de Janeiro, ao *Jornal do Brasil*, em 22.4.78.
  41. Há uma tendência à preservação da cultura popular e, por extensão, do saber popular, no âmbito rural. Diz Weffort em texto incorporado ao corpo deste trabalho (pág. 28) que o migrante nordestino, "Portador de uma cultura regional de alcance nacional, chega a um mundo dotado de uma cultura urbana extremamente pobre, praticamente um mundo culturalmente vazio, onde um capitalismo predatório e selvagem destruiu a cultura tradicional e não foi capaz de criar nada em seu lugar". Trata-se de São Paulo.
- Também Celso Furtado, em entrevista a *Versus*, nº 13, ago/set/77, diz que "povo, de verdade, mesmo com o seu baixo nível de vida está integrado no sistema econômico que é dirigido de cima. Assim, ele não está fora disso. Agora, na medida que vai elevando o seu nível de vida, e que vai tendo acesso a produtos mais sofisticados, etc., eles vão sendo, também, mais vulneráveis à cultura de fora, que é, portanto, o sistema de dominação cultural".
- No primeiro texto temos uma São Paulo onde, destruída a cultura tradicional, nada se criou em seu lugar. No segundo, o acesso a produtos mais sofisticados torna o povo mais vulnerável à cultura de fora.

O denominador comum de ambos os textos é a noção da cultura tradicional (rural) como cultura do povo. Cultura esta que vai sendo destruída pelo capitalismo "predatório". Como este capitalismo se faz mais presente no urbano é no rural que se preserva a cultura popular. Levando adiante este raciocínio teremos a cultura popular dizimada pela "modernização" no campo.

Entende-se que o núcleo de uma cultura popular esteja na dominação de uma classe. É a experiência do dominado e não o fato do capitalismo massificar tudo. O que faz o capitalismo é mudar a face das coisas para que permaneçam as mesmas. Dando uma entrevista à revista *Visão* (ver nota 21) Paulinho da Viola diz haver uma "distinção muito grande entre o que é linguagem popular e o que não é. Há uma maneira que o povo sabe e usa para dizer as coisas, uma maneira que não segue os padrões oficiais da indústria do disco. Ao dar uma cara igual para o samba, a indústria nivela tudo e vende como mercadoria massificada. Mas a força da cultura popular é tão grande que ela reaparece sempre e fura esse bloqueio".

É isso aí. Já se disse que o saber popular não é um dique contra o "sistema", mas sobrenada estas águas. E sobrenada de forma diferenciada no rural e no urbano.

42. Weffort, Francisco C. — "Nordestinos em São Paulo: notas para um estudo sobre cultura nacional e cultura popular", em *A Cultura do Povo*, Educ/Cortez & Moraes, SP, 1979, p. 22.
  43. O que usualmente se analisa em trabalhos sobre o saber popular é como este saber reproduz a ideologia dominante.
- Raramente se encontra estudos de como este mesmo saber (que é ambíguo, contraditório) resiste ao saber dominante. Talvez porque para conhecer esta face necessário despir-se de preconceitos e ver o que se passa com os olhos do outro.
- Carlos Rodrigues Brandão, em *deus te salve casa santa* (\*) ilustra muito bem esta postura. "(...) comecei a aprender que por debaixo do folclórico, como nós chamamos, existe a devoção, como o povo chama o que faz. Foi ali

que reaprendi a compreender a cultura popular do ponto de vista dos seus próprios praticantes. Este é o aprendizado mais difícil, porque ele converte o pesquisador em participante e o cientista em crente. Assim eu comecei a negar com a lição dos lavradores do interior de Goiás, quase tudo o que havia aprendido com os professores universitários do Rio de Janeiro. Comecei a descobrir que um compromisso sério e verdadeiro com a ciência, qualquer que ela seja, começa e acaba com um compromisso sério e verdadeiro com o homem".

E quando isto ocorre o observador passa também a ser observado como aconteceu a Carlos Brandão — que por ofício gravava ao invés de dançar — visto por Antônio Teles:

"São Gonçalo está contente  
Sua voz está gravada  
E eu peço pra Nosso Senhor  
Que abençoe o professor  
Deus lhe pague, obrigado,  
E a Senhora Aparecida  
É que é a nossa mãe querida  
E São Gonçalo o adeogado" (\*\*).

Parece ser esta a forma mais rica de se perceber o saber popular: dando espaço para que ele se manifeste (se queremos que ele apareça ao estranho que é o observador). Ver a devoção (ou qualquer forma de manifestação popular) como devoção e não como folclore. Na medida do possível — e esta medida será sempre limitada — "ser" mais crente e menos cientista. Sem a ilusão que se dará uma metamorfose e o agente se converterá — como por encanto — em povo. Se aquele que busca compreender o outro alia a isto espaço para sua reformulação (leia-se crescimento) pode se alcançar formas inovadoras na relação agente/grupos populares.

(\*) Brandão, Carlos Rodrigues — *deus te salve casa santa*, FURNARTE, RJ, 79 p.11.

(\*\*) Idem, ibidem, p. 16.

44. Analisando o Simpósio sobre "Cultura do Povo", patrocinado pelo Instituto de Estudos Especiais, em 1977, o Prof. Luiz Alfredo Galvão, do Departamento de Política da PUC/SP, escreveu um irado artigo em que acusa alguns de seus participantes (de mesas-redon-

das) de, entre outras heresias, ignorarem a História. Eis o tom: "Diante dos caminhos que trilhou a industrialização e dos resultados do próprio socialismo prático, reage-se decretando a falência da história, da razão, da ciência. Aqueles que deveriam ser os portadores da grande cultura, da grande cultura universal, da cultura "tout court", passaram a ser os defensores da 'cultura do povo'. A sabedoria já não se encontra na ciência e na economia política. Pretende-se que o chão cultural sobre o qual se erguerá a 'consciência de classe' não seja mais a ciência, e sim a cultura do povo. A despeito de todo o esforço do socialismo científico para mostrar que a consciência do proletariado. . ." (\*) E por aí afora.

A sabedoria já não se encontra na ciência e na economia política. Pretende-se que o chão cultura sobre o qual se erguerá a 'consciência' não seja mais a ciência, e sim a cultura do povo. A despeito de todo o esforço do socialismo científico para mostrar que a consciência do proletariado... " (\*) E por aí afora. Diante de posições como esta se pode dizer que a fé na razão pode ser tão cega quanto o irracionalismo que denuncia o Sr. Galvão.

(\*) Publicado no jornal *Porandubas*, em jun/77, SP, p. 4.

45. Citado por Maria-Antonietta Macchiocchi, em *A favor de Gramsci*, Editora Paz e Terra, 2ª edição, 1977, RJ, p. 216.
46. "Educação Popular Hoje — Questões em Debate", em *Cadernos CEDI*, nº 1, Tempo e Presença Editora Ltda, RJ, 1979.
47. Conforme depoimento de um agente: "Uma tendência é a de botar 'coisas' na cabeça do povo. Esta é fácil de criticar. Mais difícil é aquela que afirma que o povo sabe tudo, e o agente também se considera povo; ele é povo também. E aí 'participa' das decisões, etc."
48. Texto citado por Juan Diaz Bordenave, em *Comunicación y Desarrollo*, apresentado no I Seminário Latinoamericano de Comunicação Cooperativa, Garanhuns, Recife, 1978.
49. Fanon, Frantz — *Os Condenados da Terra*, Editora Civilização Brasileira, RJ, 1968, p. 164.
50. "Educação Popular Hoje — Questões em ce", op. cit.



---

# Algumas notas sobre a experiência de um programa de saúde comunitária

---

*Jorge Moreira Rocha*

---

Quando em 1976 iniciamos o trabalho de saúde no SIM (\*), a experiência que a gente trazia era a da prática da medicina vertical: aquela medicina onde o médico, o enfermeiro, enfim o técnico de saúde era o "sabedor", era quem devia dar as respostas e decidir sobre as questões de saúde dos outros. Esta experiência, pelo menos em tese, não deveria se reproduzir naquele programa, quando estávamos buscando alternativas para a prática de uma medicina popular.

Ora, a gente aprendeu, em toda a vida da gente, desde a infância até e sobretudo na Universidade, que a medicina é uma prática vertical. Ela vem carregada portanto de toda uma ideologia dominante de que existem médicos e existem pacientes. O médico é o agente, é o que fala, é o que responde. O paciente é aquele que sofre, o que espera e o que não tem como optar em termos de saída, de solução para o seu problema, "porque ele não sabe", ele somente adocece, mas não sabe. Essa foi a prática de medicina que a gente trouxe, na vida da gente, por todos os lugares onde andou.

Bom, para iniciar este trabalho, que se chamava de saúde comunitária, aí no SIM, a gente realmente não tinha nem idéia do que se deveria fazer, como era possível fazer para chegar ao que se vislumbrava, pelo menos teoricamente, que era a ten-

tativa de uma melhor compreensão da questão da saúde. Esta questão tem sido confusa para vocês e para nós, pelo fato da gente estar questionando constantemente a prática dessa medicina vertical. A gente não sabia as alternativas, não sabe ainda.

Então iniciamos isso, em 76. Portanto já vai fazer 3 anos. E quando o trabalho começou, a gente dispunha de um ambulatório, alguns equipamentos para a prática da medicina de rotina, vamos chamar assim, dispunha de uma equipe que estava aí e que era um médico, era uma assistente social e a promessa, a perspectiva de uma enfermeira e de uma pessoa auxiliar. Bem, quando a gente começou, faltava uma coisa apenas, que era o mais importante, que eram as pessoas com quem a gente ia trabalhar. A gente sabia da existência delas, sabia que ia trabalhar com os migrantes que chegassem e que eram hospedados no SIM e lá, internados, faziam cursos. Sabia também que ia trabalhar com pessoas daquela região periférica da cidade de Feira de Santana, que eram pessoas que moravam em bairros circunvizinhos ao SIM, uns na área rural, alguns na área urbana. Mas essas pessoas não conheciam a gente. Essas pessoas não conheciam também essa faceta do SIM, a questão do atendimento médico, porque o SIM tinha a sua programação de prestação de serviços e as pessoas o procuravam basicamente para esses serviços, que eram uma escola e os cursos profissionalizantes e também documentação.

---

(\*) *Serviço de Integração de Migrantes*

Como primeiro passo, foi a aproximação: tentar conhecer o próprio pessoal que estava internado, cerca de 10 pessoas em média por mês, os migrantes. Foi o primeiro passo. E a gente teve umas idéias de que aquilo ali poderia ser, vamos dizer, um pequeno hospital experimental, assim em termos da prática de uma outra medicina, que não aquela medicina convencional, de dar resposta e tudo o mais. Bem, ia tentar ver o que era possível aí. E a gente tentou um pouco. Só que os internos, que estavam ali, não tinham uma motivação, é claro, para isso. É um pessoal que passa pouco tempo, alguns apresentando problemas de saúde, problemas já crônicos, em geral como quase todas as doenças que existem, relacionados com outros fatores sócio-econômicos. E ali, naquele pequeno hospital, a gente não soube e nem se estimulou muito a continuar, a tentar. A idéia era a de uma tentativa, quase de uma observação, de laboratório mesmo, de uso de plantas medicinais, práticas de medicina caseira, por exemplo, que é uma maneira, ao ver da gente, de descobrir um valor que existe no saber popular, no que se refere à saúde. Os internos que estavam ali não se sensibilizaram nem um pouco com isso. Claro que eles tinham médico. Se não existiam remédios deveriam existir e se existia remédio deveria ser usado. E a gente nunca conseguiu compreender muito bem isso, o que é que existe por trás disso. Acho que de certo modo é uma certa anulação do seu próprio saber, em função do saber consagrado do camarada que tem o estudo, que tem uma formatura. Bom, foi com todos esses conceitos, com todas essas idéias que a gente começou a fazer o trabalho. Inicialmente, a gente fazia consultas, aproveitando o ambulatório, o espaço que existia, o espaço físico, o equipamento que existia, e fazia consultas inicialmente aos internos que estavam ali e que tinham algum problema.

Continuamos a observar, porque isso a gente já vinha observando na prática da gente há muitos anos, que muitas pessoas vinham se receitar sem realmente apresentar nenhuma doença orgânica, mas vinham sempre com sintomas, com queixas que sugeriam problemas orgânicos, embora no exame a gente realmente nunca detectasse nada e não conseguisse comprovar nenhuma doença. Nunca compreendemos isso também de uma maneira perfeita. A gente tinha uma idéia de que havia um impulso que movia essa população para procurar,

em grandes proporções, um ambulatório médico (raciocínio que se reafirma, quando se levam em conta as queixas dos consulentes). Este impulso — isso a gente registrou na época — tem sido interpretado como uma busca inconsciente da panacéia (em seu sentido original de cura mágica de todos os males). Uma panacéia que neutralize seus sofrimentos, cuja natureza sentem, mas muitas vezes não percebem e acabam somatizando, às vezes nos quadros mais absurdos, do ponto de vista médico (ponto de vista físico-patológico). Então isso daí era a idéia que a gente tinha na época e que, de certo modo, tem sido modificada também.

Com as pessoas da periferia, a gente começou dando a notícia através da própria equipe do SIM de que agora havia médico na casa. E começou então a surgir gente para marcar consulta e as consultas eram marcadas inicialmente com um critério de 10 consultas por turno, com toda uma abordagem familiar na consulta. Dentro do tempo disponível, passava-se a uma prática já diferente daquela exercida normalmente nos serviços institucionais, de atendimento de massa, às pressas. Então as pessoas eram atendidas com respeito, de uma maneira calma, sem precipitação, de uma maneira, ao menos tecnicamente, correta. Mas mesmo assim, mantendo todo aquele conceito, ideologia mesmo, do camarada que detinha as respostas, porque na verdade o médico era quem respondia à consulta. Era uma consulta tradicional, consulta individual, pessoa por pessoa. O médico no fim passava os remédios. O máximo que acontecia era que o médico tentava desenrolar também toda uma conversa em torno da situação familiar do camarada, da mulher, da criança, de quem fosse. Mas isso fazia parte normal de uma análise médica. Faz parte. Apenas essa parte da questão sócio-familiar era mais desenvolvida. Dois meses depois de iniciado o trabalho, a gente fez uma pequena avaliação. E dessa avaliação tirou alguns pontos que talvez mereçam aqui ser colocados pelo menos como pontos para comparação com o que a gente tiver a observar agora. Bom, em primeiro lugar, essa consulta não acrescentava nada de novo à prática da medicina tradicional, da medicina burguesa, não trazia nada de novo, a não ser o respeito pelo próximo, fosse qual fosse sua condição social e econômica. Mas na sua estrutura não havia nada novo. Em termos de educação, a gente se perguntou todo o tempo: em que aquilo dali contribuiria? A postura

do médico era ainda a postura do camarada detentor do saber. Era quem dava as respostas, era quem dava as receitas. Mesmo assim, a gente considerou alguns dados, alguns comentários de pessoas que estavam participando também, de que a simples presença, a existência de um médico que dava atenção à vida dos pacientes que lhe procuravam, e os tratava com respeito, podia significar para aquelas pessoas a perspectiva e a possibilidade mesmo de haver médicos, de haver pessoas assim diferentes, mesmo sendo médicos, mesmo sendo de outra classe, de haver alguém que lhes respeitasse como gente. Só que ficava, para nós, também um questionamento: isto daí é uma arma de dois gumes; porque ao mesmo tempo podia dar a essas pessoas que iam lá procurar o médico, podia dar aos paci-

---

*"A postura do médico era ainda a postura do camarada detentor do saber. Era quem dava as respostas, era quem dava as receitas".*

---

entes, a essas camadas mais pobres, a esperança de que existe alguém que pode estar junto com eles; mas podia dar uma outra também: eles poderiam passar a ver com aquele modo de atender, que ali estava alguém ganhando a confiança deles e num possível procedimento que poderia ser interpretado como demagógico e populista. Por outro lado poderia servir também para amenizar as contradições, os conflitos existentes. Isto é uma coisa que a gente sempre tem dúvida.

Chegou o tempo, dois meses depois que a gente começou o trabalho, em que a procura foi tamanha, que as consultas chegaram a ser marcadas, com até 20 dias de antecedência, e mais adiante com até 60 dias de antecedência. As consultas eram para todo mundo. Então, por exemplo, se D. Maria se cadastrava no SIM, fazia a chamada triagem, poderia então ter direito ela e toda a sua família a se receitar. O que é que D. Maria fazia? Ela ia no posto e marcava consulta para ela, para a filha, para o filho, para o neto, para o genro, para a sogra, para a tia, para a vizinha, para a filha da

vizinha, etc. Então marcava consulta para todo mundo, mesmo que fosse para dois meses depois. Às vezes sem nenhuma doença realmente verificável, constatável. Como naquele dia só havia 10 pessoas por turno, naquele turno só se receitavam D. Maria e seus parentes. Isto levou a uma situação tal de rotina no atendimento, que a gente percebeu enfim que estava levando ali exatamente a mesma prática que tinha tido durante a existência da gente. Não dava. Não era nada de novo, não acrescentava nada isso aí. Tinha-se criado uma rotina e a equipe desgastou-se, a ponto de muitas vezes pensar em desistir da experiência.

Além disso, algumas atividades paralelas foram também tentadas. Uma delas foram as visitas que a gente passou a fazer à área, alguns bairros, algumas localidades onde o pessoal morava. Mas essas visitas eram muito artificiais: a gente ia de carro, a gente olhava, ia na casa de uma pessoa ou de outra e as pessoas a ser perguntar certamente que diabo a gente queria lá. A gente estava fazendo visitas para conhecer o pessoal, mas isso não nos aproximava, não conseguia fazer maiores aproximações. Então foi tentada ainda uma outra alternativa que era a das reuniões paralelas simultaneamente às consultas: enquanto lá dentro o médico atendia às consultas individuais, lá fora a assistente social ou a enfermeira promovia uma reunião paralela na sala de espera, com os pacientes e com os acompanhantes. A gente julgava que as reuniões paralelas da sala de espera eram a oportunidade de se conservar alguma coisa "importante"; as consultas, portanto, não "importavam" para nós, obviamente. Já os próprios pacientes achavam — e depuseram mesmo naquela época — que aquilo era uma perda de tempo e que só frequentavam aquelas reuniões porque eles achavam que aquilo condicionava o direito à consulta. Então "o pessoal não estava com nada"... Nas reuniões, sentavam-se ali todos num círculo e lá se conversava sobre problemas gerais. Geralmente a enfermeira e a assistente social tentavam provocar. As reuniões foram assim. Outras vezes as reuniões se realizavam momentos antes das consultas e nesse caso o médico também participava, toda a equipe participava do bate-papo, mas a gente notava claramente que quase todas as pessoas estavam interessadas era na consulta, não era em reunião coisa nenhuma e então ficavam doidas para poder andar logo com aquilo e se receitar. Ora, se o médico está aqui, se a gente



está aqui, por que é que a gente não se receita logo? Aí estava com muita clareza: as expectativas dos participantes não se encontravam com as expectativas dos agentes. Então novamente começou o esquema de receitar pessoa por pessoa e a gente observou que cada pessoa estava preocupada com seus sintomas, a sua doença, a sua situação. Queria ser atendida. Aproveitar que existia médico, ser atendida e cair fora. Depois do atendimento ninguém pensasse em deter ninguém ali.

Com isto surgiu uma idéia que foi como um estalo. Foi de que as reuniões anteriores às consultas, elas fossem, a própria consulta; isto é, a própria consulta fosse uma reunião. Inicialmente a gente começou com crianças que vinham se receitar, as famílias traziam e a própria reunião era a consulta das pessoas. Então toda pergunta, tudo era feito ali e ali mesmo, naquele lugar, as pessoas eram examinadas, as crianças eram examinadas e medicadas. E aí as reuniões que a gente fazia não tomaram tanto o caráter de reunião, mas de uma consulta coletiva. Quando elas começaram, muitas vezes as mães não compreendiam e se queixavam que a consulta estava demorando muito. Ora, uma consulta que habitualmente durava, no posto, cerca de 5 minutos, embora elas questionassem isto, ali demorava cerca de uma hora, uma hora e meia. Então achavam que estavam perdendo tempo também, que era ruim. Além disso as crianças não aceitavam a demora. A criança doente, juntas dez, quinze crianças doentes, todas chorando a maioria chorando, a maioria abusada, isto dificultava todo tipo de bate-papo que poderia sair na consulta. Toda a parte de análise, a parte de informação que a mãe tinha que dar, as informações de uma sugestionava a outra também. A gente trabalhou com crianças um bocado de tempo e foi observando isto com o decorrer das consultas coletivas. Consultas coletivas com adultos a gente tentou fazer também. Mas não deu certo com homens, pelo fato de poucos homens serem atendidos e não dava para juntar na mesma consulta homens e mulheres. Entre mulheres havia também uma diferença muito grande entre uma mulher de 17, 18 anos e uma de 45. Existiam as queixas ginecológicas, que as mulheres não abriam assim na consulta coletiva. O próprio exame que também era feito na mesma sala com a presença — e às vezes a participação — de todas as pessoas, os adultos reagiram. Então estas consultas de adultos foram transformadas em consultas individuais, enquanto

que as consultas de crianças ainda foram mantidas coletivas durante um certo tempo. Aí por esse período surgiu uma nova situação que foi o número de gestantes relativamente grande que aparecia e por essas aí se encontrarem numa mesma situação, todas eram mulheres, todas tinham companheiro, todas tinham uma vida sexual ativa, então as questões ginecológicas eram mais abertas, todas eram gestantes, possivelmente todas mães de família. Então dadas as situações idênticas, foi muito mais possível realizar essas consultas coletivas com gestantes. Isto foi tentado. E realmente estas consultas com gestantes são consultas que têm frutificado. Inicialmente o exame era feito na mesma sala, de modo que a própria gestante que estivesse sendo consultada, ela pudesse acompanhar o exame da sua companheira. Muitas vezes algumas delas participavam e ajudavam no exame obstétrico e a gente discutia as questões que se apresentavam, ligadas à gravidez e ao parto. Com o passar do tempo, porém, as gestantes, algumas delas, pediram que esse exame fosse feito numa sala separada. Então a consulta manteve a mesma sistemática: as gestantes se encontravam e faziam sua consulta coletivamente, inclusive com algumas tomando a palavra das outras, trocando idéias e tudo o mais, pouco a pouco a gente foi se habituando a fazer isso, e depois as gestantes eram levadas cada uma de per si para uma sala contígua, e lá era feito o exame clínico, o exame físico. Enquanto isto, as outras gestantes permaneciam naquela outra sala, em reunião, mantendo assim a consulta, sem a presença do médico e da que estava sendo examinada, mas todo tipo de conversa, discussão e queixa que saía, continuava sendo discutida. Esse mecanismo favorece a percepção de que muitas das queixas que uma gestante tem, outras também apresentam, torna-se mais claro o modo como aquilo tudo se relaciona com a vida, com a situação social e econômica, com a política etc. Além disso, algumas também sabem, conhecem recursos caseiros para tratar as ocorrências paralelas mais simples que podem se dar durante a gravidez. E aí começam os ensinamentos do chá, daquela planta, daquela outra, esse ou aquele procedimento que pode ser exercido em casa e que também pode resultar no tratamento do problema que a gestante apresenta. Bom, as consultas foram crescendo e as gestantes foram aumentando muito. Muitas gestantes, elas mesmas, se encarregavam de propagar em

suas áreas, e foi assim aumentando muito o número de gestantes. Com o passar do tempo, simultaneamente a essas consultas, a gente saía e ia visitar as gestantes, quando elas tinham criança. Aí já havia uma justificativa forte para visitar. A gente ia tomar a "consertada", ia ver como estava o bebê, ia ver como estava passando a mãe. Então justificava que a gente fosse lá na casa delas. A visita não era mais tanto artificial como no início. Com isso passou a haver uma maior aproximação, um maior nível de confiança, um certo "criar laços" entre o pessoal atendido e a gente. Com o passar do tempo então, a gente observou que a perspectiva de um trabalho mais consequente em termo educativos se fundamentava na gestante, que era um elo de ligação entre nós e as suas famílias e era quem frequen-

---

*"A gente está percebendo claramente que não é a medicina que vai ser transformada num instrumento de educação; é a própria postura, a própria prática na medicina que é o elemento educativo".*

---

tava ambulatório lá, em grupo e durante meses seguidos, já que uma gestação demora nove meses, o que não ocorria com outras situações de doenças, em que as pessoas se receitam, ficam boas e não voltam mais. Foi por isso que a gente resolveu centrar todas as forças sobre as gestantes e esse foi um critério utilizado por nós para selecionar as famílias a serem atendidas, a serem englobadas naquele programa, porque até então o serviço era aberto para quem quer que fosse. A partir daí a gente selecionou, restringiu os atendimentos, ficaram cerca de cento e poucas famílias e os critérios utilizados foram: que houvesse uma gestante fazendo pré-natal, que houvesse uma ex-gestante, que tivesse feito pré-natal ou, que mesmo não havendo gestante houvesse pessoas na família que viessem frequentando com certa regularidade o ambulatório e que por isso pudessem participar do processo.

Passou e a gente percebeu junto com elas que se a gente marcasse para um mesmo dia as gestantes de determinada área, determinado bairro, elas poderiam tanto vir juntas como voltar juntas, e a

consulta, quer dizer o encontro dessas mulheres seria um encontro a começar no próprio bairro, a prolongar-se para o SIM e continuaria até o seu retorno ao bairro onde moram, às vezes um quilômetro de distância a percorrer a pé e conversando em grupo. Esta seria uma oportunidade de se desenvolver uma reflexão ou prolongar-se uma reflexão iniciada momentos antes, lá no ambulatório, o que é bem diferente de encontrarem-se ali periodicamente ou melhor eventualmente pessoas que nunca se viram e que provavelmente nunca mais se verão. Com isto, as gestantes foram classificadas em 4 ou 5 grupos, de acordo com a área de residência e as consultas hoje estão assim. Nos bairros, tem acontecido encontrar algumas nas casas de outras, por ocasião das visitas que a gente faz. Tem acontecido também, e não poucas vezes, de pessoas que — morando quase vizinhas — nem se falavam e depois de participarem dessa experiência passaram a conversar sobre os seus problemas comuns.

As pessoas das famílias dessas gestantes que de alguma maneira precisam de assistência médica, sempre em situação extraordinária, não rotineiramente, vão ao SIM e lá são consultadas e medicadas, de maneira quase informal. Só que agora a postura, o próprio exercício da medicina é que é o próprio exercício da educação. A gente está percebendo claramente que não é a medicina que vai ser transformada num instrumento de educação; é a própria postura, a própria prática na medicina que é o elemento educativo. A própria prática de cada uma das gestantes — que é levada em conta — a própria maneira de se consultar, isto é que é a educação. E a gente tem aprendido muitas coisas, como também tem certeza de que muitas coisas da gente lá têm sido apreendidas.

Nessas consultas coletivas, a questão de cada pessoa, a questão individual de saúde de cada um, é sempre levantada — é de lei — e os métodos de tratamento estão sendo muito mais valorizados e aproveitados. Os métodos de tratamento populares. Coisas que a gente não aprende na universidade e que são freqüentemente negadas, consideradas magia e superstição. O uso desses métodos têm sido eficazes e por isso têm sido estimulados.

Além disso é feito um trabalho de dar a vez às pessoas que normalmente não teriam voz, para poder questionar, criticar, debater, se queixar e relacionar sua questão de doença com toda uma

outra questão que é a sócio-econômica, que é a questão vamos dizer do próprio sistema, que o sistema impõe.

Em termos de orientação sanitária, são discutidos informalmente sem uma sistemática de instrução vertical os problemas das doenças transmissíveis, das verminoses, da alimentação, os problemas ligados à gravidez e ao parto, os cuidados com as crianças, e questões ligadas também ao controle da natalidade, que vez por outra são provocadas por uma gestante presente. Aí é sempre dado todo um enfoque social ao assunto, como também preventivo. Além dessas atividades que são os pilares, vamos dizer, do programa atualmente, são executadas outras atividades mais de apoio, como curativos, aplicação de injeções, distribuição de remédios da CEME, vacinação etc.

Um dado que também precisa ficar registrado é que foram feitas duas avaliações do trabalho até agora realizado. A primeira delas foi feita em 1976, após dois meses de funcionamento do trabalho. O que se constatou naquela ocasião é que aquelas reuniões ocorridas paralelamente às consultas coletivas constituíam, na opinião de quase todas as pessoas, em grande perda de tempo e que o comparecimento a elas estava condicionado ao direito ou não às consultas. Sabendo disso, quando programamos agora o encontro procuramos deixar bem claro junto às mães, às gestantes, às pessoas que participam que esta tarde de avaliação nada tinha a ver com o direito ou não às consultas mas, apenas, que se precisava da opinião de todos. As pessoas mostraram interesse e embora não tivesse sido possível avisar a todas as pessoas participantes do programa, 43 pessoas compareceram a esta tarde de avaliação; o que parece dizer que o pessoal está percebendo que alguma coisa existe além de mera prestação de assistência médica, especificamente. O planejamento que a gente fez para esta tarde constou de uma apresentação de cada pessoa, porque muitas não se conheciam e ainda não se conhecem. Depois da apresentação, a gente tentou verificar as expectativas de um encontro desse tipo, quer dizer, o que é que as pessoas estavam esperando efetivamente dessa tarde. A seguir, fizemos um breve relato da história da experiência do programa de saúde comunitária do SIM, para depois dividir o pessoal em pequenos grupos, levantando algumas questões

para serem discutidas. Durante uns vinte minutos a meia hora, o pessoal ficou conversando em pequenos grupos e depois voltou todo mundo ao plenário, onde a gente tentou fazer repertir-se o que efetivamente se conversou nos grupinhos e alguns pontos saíram, por exemplo, quanto à consulta coletiva. Algumas mulheres acharam que a consulta assim em grupo cria algumas barreiras para as participantes se queixarem de determinados sintomas, por vergonha umas das outras; porém, outras lembraram que a consulta dava oportunidade para estas queixas, quando fôsse a hora de fazer o exame na outra sala. Em geral, os depoimentos giraram sobre a presteza com que são atendidas lá, o modo como a gente as atende, "como gente", a eficiência como alguns casos foram resolvidos etc. Sobre o uso de remédios caseiros, comentaram apenas que era muito positivo, porque "os médicos por aí nem se preocupam se a gente tem ou não condição de comprar remédio, só quer passar". Por outro lado, o remédio caseiro sai muito mais econômico. Agora, embora isso não tenha sido explicitado, parece que a gente pode ler nesses depoimentos que a questão da eficiência, do valor dos remédios caseiros, de uso popular, não está sendo questionada, duvidada, mas está sendo respeitada como um saber.

Foi isso o que conseguimos realizar nessa tarde. Uma avaliação mais profunda, não conseguimos encaminhar. A maioria das pessoas presentes achou que outros encontros desses devem acontecer e que "no começo é assim mesmo, a gente nunca se reuniu assim e por isso a gente não sabe como é", mas que depois "vai aprendendo" (sic). De maneira que a gente continua a trabalhar e continua a se perguntar sempre sobre o alcance educativo de uma experiência como esta.